



PAPEL DA DIRECÇÃO DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS PÚBLICAS DA
ILHA DE SANTIAGO NA CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS
PRÁTICAS E CULTURAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: DA
REALIDADE ACTUAL ÀS MUDANÇAS NECESSÁRIAS.

António Juvelino Furtado Cardoso

Praia, Julho de 2010



PAPEL DA DIRECÇÃO DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS PÚBLICAS DA
ILHA DE SANTIAGO NA CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS
PRÁTICAS E CULTURAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: DA
REALIDADE ACTUAL ÀS MUDANÇAS NECESSÁRIAS.

António Juvelino Furtado Cardoso

A Orientadora

Doutora Ana Cristina Pires Ferreira

Praia, Julho de 2010

O Júri

Presidente

Vogal

Vogal

Professora Doutora Ana Cristina Pires Ferreira

Dedicatória

Dedico este trabalho de investigação
aos meus pais, à minha querida esposa
Heloisa e aos meus filhos Eliseida,
Eliete e Jueliano pelos
Sacrifícios consentidos e força que
me deram ao longo deste Mestrado.
Muito obrigado pela compreensão.

Agradecimento

A concretização desta dissertação é fruto de muito trabalho e de muita dedicação, não só nossa mas também de outros a quem reconhecemos o empenho, o envolvimento pessoal e profissional, daí os nossos agradecimentos a todos eles.

Agradecemos em primeiro lugar a Deus pelo seu amor, pela sua protecção e pela sua força.

O nosso profundo agradecimento à pessoa que orientou este trabalho de investigação, a professora Doutora, Ana Cristina Ferreira Pires, pela forma simples, mas inteligente como tem sabido responder e apoiar nas nossas solicitações durante a realização deste trabalho. Na verdade, o apoio e orientação dada e sua disponibilidade demonstrada para nos ouvir e esclarecer todas as dúvidas surgidas, permitiram-nos acreditar que era possível realizá-lo. Aceite, pois, Doutora, o nosso muitíssimo obrigado.

Ao professor Doutor Fernando Serra agradecemos-lhe pela partilha do conhecimento e apoio prestado durante toda a elaboração do projecto a partir do qual nasceu esta dissertação. O nosso sincero obrigado.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Lisboa e da Universidade de Cabo Verde que nos proporcionaram momentos inesquecíveis de aprendizagem durante o ano curricular do mestrado, agradecemos-vos pela paciência e pela forma sábia como abordaram os conteúdos.

Aos nossos colegas do Mestrado que juntos conseguimos vencer mais uma etapa da nossa vida dando exemplo de partilha, de colaboração e espírito de sacrifícios, agradecemos sinceramente.

Ao nosso estimado colega de trabalho senhor Virgolino Lopes Semedo agradecemos-lhe pelo apoio prestado no tratamento de dados estatísticos e pela colaboração dada na leitura do trabalho final. O mesmo agradecimento vai para os senhores Benvindo Semedo, Aguiinaldo Mendes Borges e Celestino Correia.

De forma particular agradecemos a todos os participantes do estudo, porque sem as vossas opiniões e colaborações não seria possível a concretização desta pesquisa.

A todos os que estiveram envolvidos directa e indirectamente neste trabalho de investigação e que inspiraram essa dissertação o nosso muito obrigado.

Resumo

Com o presente trabalho de investigação, intitulado «papel da direcção das escolas secundárias públicas da ilha de Santiago na criação e desenvolvimento das práticas e culturas educacionais inclusivas: da realidade actual às mudanças necessárias» pretendemos compreender em que medida as Direcções das Escolas Secundárias Públicas da Ilha de Santiago desempenham um papel preponderante na criação e desenvolvimento das culturas e práticas educacionais inclusivas.

A pesquisa cingiu-se no LAC e ESCJ e dirigiu-se aos seguintes sujeitos de pesquisa (PCD, DT, DES).

Para a recolha dos dados empíricos escolhemos as entrevistas e os questionários. Esses dados foram analisados com recurso a análise de conteúdo e análise estatístico.

Pela análise dos dados recolhidos nesta investigação concluímos que a Direcção das escolas têm tido um papel importante na criação e desenvolvimento de culturas e práticas educacionais inclusivas uma vez que têm realizado várias acções tais como aquisição dos meios materiais de ensino adequados aos alunos com NEE, criação do gabinete de aconselhamento dos alunos, etc. Ademais, inferimos que a forma como a Direcção tem dirigido a escola priorizando a participação e os princípios democráticos, valorizando a comunicação e a desconcentração dos poderes tem influenciado positivamente o ambiente escolar, onde se verifica um bom relacionamento entre os elementos da comunidade escolar, o respeito à diversidade dos alunos e um ambiente escolar organizado e agradável.

Concluimos também que existem alguns obstáculos à inclusão no contexto escolar a saber: inexistência de recursos humanos especializados no domínio das NEE, barreiras arquitectónicas, despreparos dos professores no domínio das NEE, etc.

Inferimos que existem facilidades à inclusão nessas escolas tais como: existência de pessoas muito sensibilizadas para com a questão da inclusão, existência de espaços de informação e orientação dos alunos entre outras.

Concluimos que existem mudanças necessárias para que se possam desenvolver escolas inclusivas de forma efectiva com destaque para formação e capacitação do corpo docente, adequação da estrutura da escola às crianças com NEE, etc.

Palavras-chave: Culturas Educacionais, Culturas Educacionais Inclusivas, Educação Inclusiva, Escola Inclusiva, Gestão Escolar inclusiva

Abstrat

With this research work, entitled the role of public secondary schools direction of Santiago islands in the creation and development of including and cultural education: From present reality to the necessary changes we demand to understand in which measure the public secondary school direction of Santiago Island live in preponderant role in the creation and development of cultural and inclusive practical education.

The research encircled in LAC and ESCJ and directed to the following subjects of research (PCD, DT and DES).

For collecting the empirical data we choose the interviews and questionnaire. These data were analised with the statistical and contents resources.

For analysis of collected data in this research, we conclude that the schools direction have had an important role in the creation and cultural development and including practical education. They have fulfilled many actions such as acquisition of appropriate learning materials to students with NEE, creation of advising gabinet. Moreover we conclude that the way the direction has directed the school prioritizing the participation and democratic principles, valorizing the communication and desconcentration of powers have influenced positively the school environment where we find goog relationship between school community members. Concerning to the students variety a pleasent and organized school atmosphere.

We also conclude that there are some chaw backs to the inclusion of school context.

Such as: inexistence of specialized human resources in the NEE authority, architectonics abstractions, unprepared teacher in the NEE supremacy and so on .

We conclude that there are facilities in these school such as very sensibilized people in the matter of inclusion, existence of information rooms and students guidelines and so on.

However we conclude that there are necessary changes for the development including schools in an effective way with prominence evidence for training and qualification of teacher, appropriate school structure to the children with NEE and so on.

Key Words: Cultural Education, Including Cultural Educational, Including Education, Including School , Including Management School.

LISTA DE ABREVIATURAS

AADICD_ Associação de apoio ao desenvolvimento e integração da criança deficiente;
ACARINHAR – Associação das Crianças com Paralisia Cerebral;
ACD_ Associação Cabo-verdiana dos deficientes;
ADEVIC_ Associação dos deficientes visuais de Cabo Verde;
AEE_ Atendimento educacional especializado;
CD_ Conselho Disciplina;
CSIE_ Center for studies on inclusive education;
DES_ Director de Escola Secundária;
DESCJ_ Director da Escola Secundária Cónego Jacinto;
DGEBS_ Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário;
DLAC_ Director do Liceu Amilcar Cabral;
DT_ Director de Turma;
EBI_ Ensino Básico Integrado;
EE_ Educação Especial;
ES_ Ensino Secundário;
ESCJ_ Escola Secundária Cónego Jacinto;
GEP_ Gabinete de Estudo e Planeamento;
GEPME_ Gabinete de estudo de planeamento do Ministério de Educação;
HIV/SIDA_ Vírus da imunodeficiência humana/ Síndrome da imunodeficiência adquirida;
ICASE_ Instituto Cabo-verdiano de Acção Social Escolar;
INE_ Instituto Nacional de Estatística;
IP_ Instituto Pedagógico;
LAC_ Liceu Amilcar Cabral ;
ME_ Ministério da Educação;
MEES_ Ministério da Educação e Ensino Superior;
NE_ Necessidades Especiais;
NEE_ Necessidades Educativas Especiais;
PCD_ Presidente do Conselho de Disciplina;
PCDESCJ_ Presidente do Conselho de Disciplina da Escola Secundária Cónego Jacinto;
PCDLAC_ Presidente do Conselho de Disciplina do Liceu Amilcar Cabral;
PIEEI _ Projecto de Implementação da Educação Especial Integrada;
TIC_ Tecnologias da Informação e Comunicação;
UNESCO_ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;

Índice de tabelas

Tabela 1: Definição das Categorias e Subcategorias.	51
Tabela 2: Número de alunos por ano de estudo e sexo.	54
Tabela 3: Número de professores e sua formação académica	55
Tabela 4: Número de pessoal não docente da escola.	55
Tabela 5: Número de directores de turma por ano de estudo e por ciclo.	55
Tabela 6: Número do corpo discente da Escola Secundária <Cónego Jacinto>	58
Tabela 7: Número de directores de turma por ano de estudo e por ciclo	58
Tabela 8: Número de pessoal não docente	59
Tabela 9: Comparação das representações dos DT sobre o processo de tomada de decisões por parte da Direcção	77
Tabela 10: Comparação das representações dos DT sobre a delegação dos poderes aos elementos da comunidade escolar	79
Tabela 11: Comparação das representações dos DT sobre a socialização regular das decisões tomadas com a comunidade escolar	80
Tabela 12: Comparação das representações dos DT sobre a comunicação regular com a comunidade educativa por parte da Direcção	82
Tabela 13: Comparação das representações dos DT sobre o relacionamento entre os elementos da comunidade escolar	83
Tabela 14: Comparação das representações dos DT sobre o cumprimento das regras e regulamentos por parte da comunidade escolar	86
Tabela 15: Comparação das representações dos DT sobre a existência de obstáculos à inclusão na sua escola	88
Tabela 16: Comparação das representações dos DT no concernente às facilidades de inclusão na sua escola	90
Tabela 17: Comparação das representações dos DT sobre desafios a vencer/mudanças necessárias com vista ao desenvolvimento de escola inclusiva de forma efectiva	92

INDICE

Introdução	11
Capítulo I	16
1 Culturas e práticas educacionais inclusivas em contexto escolar.....	16
1.1 Pressupostos da Educação Inclusiva	16
1.2 Cultura Educacional e Cultura Educacional Inclusiva	19
1.3 Formação de Práticas e Culturas Educacionais Inclusivas em contexto escolar: obstáculos e factores favorecedores	22
1.4 A Educação Inclusiva em Cabo Verde: Medidas Legislativas e Políticas Educacionais...	24
Capítulo II.....	32
2 Gestão Escolar para a construção de Escolas Inclusivas.....	32
2.1 Noção de Gestão Escolar	32
2.2 Características de Escolas Inclusivas	35
2.3 Gestão participativa na Escola Inclusiva.....	37
2.4 A Direcção da Escola: uma articuladora, por excelência, de mudanças em busca de ambiente inclusivo.....	40
Capítulo III	46
3 Estudo de caso do Papel da Direcção no desenvolvimento das práticas e culturas educacionais inclusivas em duas escolas secundárias na Ilha de Santiago	46
3.1 Descrição dos procedimentos da definição das amostras e dos participantes do estudo....	46
3.2 Descrição e caracterização da metodologia utilizada na recolha e tratamentos dos dados	49
3.3 Caracterização das Escolas Secundárias em estudo (Liceu Amílcar Cabral e Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa).....	53
Capítulo IV	61
4 Representação dos sujeitos inquiridos no LAC e ESCJ sobre normas e políticas de educação inclusiva.....	61
4.1 Noção de Inclusão	62
4.2 Definição de Educação Inclusiva	64
4.3 Definição de Escola Inclusiva	66
4.4 Normas e Políticas nacionais de inclusão.....	67
5 Representação dos sujeitos inquiridos sobre práticas e culturas educacionais inclusivas nas escolas (LAC e ESCJ).....	70
5.1 Práticas de gestão escolar inclusiva.....	70
5.2 Acções da Direcção da Escola para Educação Inclusiva.....	74
5.3 Estilo de liderança e cultura reinante.....	77
5.4 Obstáculos e factores facilitadores	88
5.5 Mudanças necessárias.....	92
Conclusão	96
Bibliografia.....	101
Anexos	107

Introdução

A perspectiva da Educação Inclusiva enquadra-se num movimento de âmbito mundial que tem sido defendida, nas últimas décadas, em diversos fóruns internacionais e apresentada nos diversos documentos das Nações Unidas, visando garantir o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e renovado pela comunidade mundial na Conferencia Mundial sobre Educação para Todos de 1990. Foi na Declaração de Salamanca realizada em 1994, na presença de 25 organizações e 92 Países que esta nova forma de fazer e pensar a educação encontra os seus pressupostos. Este congresso Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais veio, efectivamente, reforçar os princípios saídos da Declaração Mundial sobre a Educação para todos (1990) e os princípios educativos constantes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde se enfatiza a educação para todos.

A Educação Inclusiva corresponde a um paradigma que visa dar resposta aos muitos problemas que enfermam as populações dos diversos países do mundo, sobretudo os que estão em vias de desenvolvimento e os que infelizmente, se encontram ainda em situação de pobreza. De entre esses problemas destacam-se o aumento de comportamentos de riscos (infecções do HIV/ SIDA), casos de gravidez prematura em contexto escolar, delinquência juvenil, dificuldades de inserção profissional à saída da escolaridade básica e secundária, atitudes negativas face a deficiência, acesso físico condicionado devido as barreiras arquitectónicas nas escolas, a pobreza de muitas famílias, falta de preparação dos professores

para lidarem com a diversidade dos alunos, carências de recursos humanos especializados nas mais diversas áreas, dificuldade de acesso a uma educação de qualidade pelas crianças com NE e NEE etc.

Esta multiplicidade de problemas exige múltiplas respostas que, para serem eficazes, devem obedecer aos princípios comuns de uma escola inclusiva para todos. Daí que falar da Educação inclusiva pressupõe falar das escolas inclusivas. Estas são escolas abertas para todos, onde todas as crianças aprendem juntas, independentemente das suas dificuldades e ou habilidades, incluindo aquelas cujas dificuldades derivam de deficiências específicas.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) a experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é atingida mais plenamente nas escolas inclusivas que atendem todas as crianças da respectiva comunidade. Desde logo, o principal objectivo da Educação Inclusiva é proporcionar uma educação que seja realmente para todos, em especial para os mais vulneráveis. Para tal justifica criar as condições para que a escola possa ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste sentido, um dos grandes desafios da Educação Inclusiva, prende-se com a definição de formas de educar com sucesso todas as crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves o que implica desenvolver uma pedagogia centrada e focalizada nos alunos.

É de salientar que a educação inclusiva constitui um dos maiores desafios do sistema educativo, cujos pressupostos fundamentam vários programas do governo, como é o caso do governo de Cabo Verde. Na Declaração de Salamanca (1994) ficou assente que os países como Cabo Verde que não tinham investido em escolas especiais devem seguir directamente pelo paradigma de inclusão.

A aplicação dos pressupostos da Educação Inclusiva justifica-se na medida em que o país não está imune a alguns dos problemas supracitados. Segundo o Plano Nacional de Acção para a década Africana dos portadores de deficiências (2006), da análise dos problemas, constata-se que a situação no sector da deficiência em Cabo verde caracteriza-se, essencialmente, por uma extrema pobreza; fraca taxa de escolarização; desemprego; marginalização social; problema de acessibilidade; saúde e segurança social; dificuldades de acesso aos serviços sociais de

base; programas de reabilitação insuficientes e limitados; inexistência de serviços especializados e equipamentos adequados; inexistência de políticas específicas para o sector; etc. Apesar de Cabo Verde ter sido elevado a categoria de País de desenvolvimento médio, continua sendo um país com vulnerabilidade económica e de baixo rendimento populacional, onde os riscos sociais quais sejam: desigualdades sociais, desemprego, disfunção familiar, fenómenos sociais emergentes (crianças em situações de rua e na rua, trabalho infantil, delinquência, alcoolismo, toxicodependência) constituem problemas que urgem intervenção inteligente. Ademais, as informações disponibilizadas pelo instituto nacional de estatísticas (censo 2000) indicam que 3,2 % da população do país são pessoas com deficiência, equivalendo a 13.948 pessoas, de entre as quais 46% não possuía nenhum nível de instrução e 40% só possuíam a escolaridade básica obrigatória.

A escolha do tema: “Papel da Direcção das Escolas Secundárias Públicas da Ilha de Santiago na criação e desenvolvimento das práticas e culturas educacionais inclusivas: da realidade actual às mudanças necessárias,” deve-se a minha experiência de professor e gestor no ensino secundário, onde lidei muito com problemas relacionados com culturas e práticas no contexto escolar. Desde logo, o suporte motivacional que justifica a escolha do tema em estudo, prende-se com três aspectos fundamentais como sejam: importância e actualidade do tema para o sistema educativo cabo-verdiano; necessidade pessoal em aprofundar os conhecimentos adquiridos durante o ano curricular do mestrado e a realização da dissertação, contribuindo assim, futuramente, para a melhoria da minha prática profissional; dar a minha contribuição para a construção de culturas educacionais inclusivas no sistema de ensino cabo-verdiano.

Informações colhidas junto das escolas secundárias levam-nos a afirmar que o ensino secundário na Ilha de Santiago caracteriza-se, grosso modo, pela fraca formação dos professores em matéria da educação especial e princípios da educação inclusiva, participação deficiente dos pais na vida da escola, existência de barreiras arquitectónicas, falta de recursos e equipamentos especiais e diferenciados, algumas indisciplinas no meio escolar, de entre outros. A realidade, ora apresentada, incompatibiliza-se com os pressupostos da educação inclusiva, pondo em causa a efectividade da qualidade do ensino, a valorização das diferenças culturais e construção de uma escola onde a comunidade educativa participe nas tomadas de decisões. Desde logo, pretende-se com esta investigação procurar solução com vista à

transformação da realidade apresentada. Para o efeito, apresenta-se como questão nuclear de investigação, isto é, pergunta de partida: Que papel tem a Direcção das Escolas Secundárias públicas da Ilha de Santiago na criação e desenvolvimento de práticas e culturas educacionais inclusivas? Dela derivam quatro questões subsequentes: quais têm sido as acções desenvolvidas pelas direcções das escolas secundárias públicas da Ilha de Santiago com vista à criação e desenvolvimento de culturas e práticas inclusivas? Que relação existe entre os estilos de lideranças da Direcção e culturas reinantes no contexto escolar? Quais têm sido as facilidades/dificuldades encontradas pela Direcção das escolas, no contexto escolar, na criação e desenvolvimento de práticas e culturas educacionais inclusivas? Que mudanças se apresentam como necessárias a nível da gestão escolar, no ensino secundário em Santiago para que se possa construir culturas e práticas inclusivas de forma efectiva?

A realização desta pesquisa tem como objectivo geral, compreender em que medida as Direcções das Escolas Secundárias Públicas da Ilha de Santiago desempenham um papel preponderante na criação e desenvolvimento das culturas e práticas educacionais inclusivas. Como objectivos específicos apresenta-se: descrever as acções desenvolvidas pelas Direcções das escolas secundárias públicas da Ilha de Santiago com vista a criação e desenvolvimento de culturas e práticas inclusivas; comparar os estilos de lideranças da Direcção com a cultura reinante no contexto escolar; identificar as barreiras existentes no contexto escolar, inibidoras da criação e desenvolvimento de culturas inclusivas; identificar os elementos existentes na escola facilitadores da criação e desenvolvimento de culturas inclusivas; identificar as dificuldades encontradas pela Direcção das escolas na criação e desenvolvimento de práticas e culturas inclusivas; propor pistas para mudanças necessárias a nível da gestão escolar, no ensino secundário, com vista a efectivação de culturas e práticas educacionais inclusivas.

Neste projecto de investigação vai ser objecto de análise, opiniões e representações das práticas e culturas educacionais inclusivas, a partir de algumas perspectivas teóricas e observações empíricas.

Relativamente aos aspectos estruturais desta investigação que ora se apresenta, este encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro e o segundo relacionam-se com o enquadramento teórico. O primeiro capítulo aborda sobre Culturas e Práticas educacionais inclusivas em contexto escolar e está organizado em quatro subcapítulos a saber: Pressupostos

da Educação Inclusiva; Cultura Educacional e Cultura Educacional Inclusiva; Formação de Práticas e Culturas Educacionais Inclusivas em contexto escolar: Obstáculos e factores facilitadores e Educação Inclusiva em Cabo Verde: Políticas Educacionais e Marcos Legais. O segundo capítulo versa sobre a Gestão Escolar para a construção de Escolas Inclusivas e encontra-se estruturado em quatro subcapítulos quais sejam: Noção de Gestão Escolar; Características de Escolas Inclusivas; Gestão Participativa na Escola Inclusiva e a Direcção da Escola: uma articuladora, por excelência, de mudanças em busca de ambiente inclusivo.

O terceiro e quarto capítulos dedicam-se aos procedimentos metodológicos e análise das representações dos sujeitos de pesquisa. O terceiro capítulo está dividido em três subcapítulos: a descrição dos procedimentos da definição das amostras e dos participantes do estudo; descrição e caracterização da metodologia utilizada na recolha e tratamentos dos dados e a caracterização das Escolas Secundárias em estudo (LAC e ESCJ). Finalmente, o quarto capítulo aborda sobre as representações dos sujeitos de pesquisa no que tange as normas e políticas de educação inclusiva e representações dos sujeitos sobre práticas e culturas educacionais inclusivas nas escolas. O primeiro ponto versa sobre: Noção de Inclusão, Educação Inclusiva, Escola Inclusiva e Normas e Políticas Nacionais de Inclusão enquanto que o segundo ponto aborda sobre: Práticas de Gestão Escolar Inclusiva, Acções da Direcção da Escola para Educação Inclusiva, Estilo de Liderança e Cultura Reinante, Obstáculos e Factores Facilitadores e Mudanças Necessárias.

Este trabalho, como todo trabalho científico, apresenta-se no fim uma nota conclusiva onde sumariamente, apresentam os aspectos chaves desta investigação.

Capítulo I

1 Culturas e práticas educacionais inclusivas em contexto escolar

1.1 Pressupostos da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva corresponde a uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo de todos os educadores que, sendo profissionais determinados, conseguem gerir as mudanças de mentalidades e das práticas educativas. Ainscow e Ferreira (2003) afirmaram que este novo modelo educacional cresce «em direcção aos objectivos estabelecidos para a melhoria da Educação para todos» (p. 105).

Quando se fala da educação inclusiva não se quer restringir apenas ao acesso de crianças com deficiências em classes regulares. Ela se refere à diversidade de crianças que se encontram em risco de tornarem-se alvos de processos discriminatórios ou excludentes. Neste sentido, Ainscow e Ferreira (2003) defende que falar da educação inclusiva é «representar o referencial adoptado pela Conferencia Mundial em educação para todos, respondendo às necessidades básicas da educação e desenvolver-se em direcção à reivindicação para a educação de todos os grupos que vivem em desvantagens» (p. 109). Como enfatizam Armstrong, Armstrong e Barton (2000) «a educação inclusiva é um anúncio inequívoco, uma

declaração pública e política e uma celebração da diferença» (como citado em César, 2003,p. 122).

A educação Inclusiva reconhece que todas as crianças têm capacidades para aprender e respeita as diferenças nas mesmas, permitindo que as estruturas educativas, os sistemas e as metodologias vão de encontro às suas necessidades. Ela procura apoiar e construir o processo de desenvolvimento de cada criança, tendo em vista que todos os aspectos do desenvolvimento (emocionais, intelectuais, criativas, sociais e físicas) precisam ser solucionados para que cada uma possa alcançar a sua potencialidade total.

Roldão (2003) afirma que educação inclusiva «pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as dificuldades, porque o acto educativo centra-se na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos da pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos» (como citado em Sanches e Teodoro, 2007, p. 114). Neste sentido a educação inclusiva como nos diz Perrenoud «... é bem oposta à educação tradicional e integrativa ao promover uma escola de sucesso para todos ao encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada» (como citado em Rodrigues, 2006,p. 78).

Segundo Madureira e Leite (2007) falar da Educação Inclusiva é sobretudo

Sublinhar a qualidade da resposta educativa que cada escola é capaz de desenvolver face à diversidade dos alunos que frequentam; exige também que toda a comunidade escolar desenvolva atitudes de aceitação e respeito face a diferença, considerando-a um valor educativo de referência; implica ainda equacionar dispositivos de formação inicial, continua e especializada que, tendo a diferença como valor educativo de referência, desenvolvam práticas que permitam aos docentes o desenvolvimento de competências,

pessoais e inter-relacionais necessárias para responder, de forma singular e única às necessidades de cada aluno (p. 12).

A Educação Inclusiva tem os seguintes objectivos fundamentais:

1. Procurar atingir uma educação que garanta simultaneamente os princípios da «equidade» e da «qualidade»; 2 Promover o desenvolvimento de projectos educativos e curriculares baseados na inclusão, na equidade e convivência democrática, envolvendo os professores, alunos, as famílias e a comunidade social em que está inserida; 3 Desenvolver uma escola para todos em que o sistema de apoios, sejam eles internos ou externos à escola, aumente a sua competência para uma resposta eficaz à diversidade dos alunos; 4 Promover a participação de todos os alunos nas actividades da sala de aula e do âmbito extra curricular, de modo a que se tenha em conta o conhecimento e a experiência por estes adquiridos fora da escola; 5 Potenciar os processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva activa, através da mobilização de todos os recursos da escola e da comunidade assim como as oportunidades oferecidas pelas tecnologias de informação e de comunicação (Costa, Leitão, Morgado, e Pinto, 2006, p. 8-9).

A Educação inclusiva baseia-se na diversidade e defende que cada aluno tem o direito de ser atendido e incluído para que possa desenvolver-se em toda sua plenitude. Neste sentido, González (2003) defende que «a educação inclusiva baseia-se em acolher todos, comprometendo-se a fazer qualquer coisa que seja necessária para proporcionar a cada aluno ...o direito inalienável de pertencer a um grupo, a não ser excluído» (p. 59).

A Educação Inclusiva enquanto um paradigma educacional não compactua com uma simples aceitação dos alunos na escola com suas diferenças. Ela proclama e valoriza a diversidade

como uma condição humana ao mesmo tempo que propõe um atendimento educacional especializado a todos aqueles que dele necessitam. Nesta linha de pensamento, Rodrigues (2003) defende que a Educação Inclusiva «Rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução» (P. 99).

1.2 Cultura Educacional e Cultura Educacional Inclusiva

A Cultura corresponde a um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modo de agir e de se comportar adquiridos, que vai formando nosso modo de pensar e agir. Segundo Durozoi e Roussel (1993) a cultura não é mais do que um «conjunto das tradições, técnicas e instituições que caracterizam um grupo humano: a cultura compreendida desta maneira é normativa e adquirida pelo indivíduo, desde a infância, pelos processos de aculturação» (p. 115).

A Cultura particular da organização escolar tem a ver com os valores, as crenças, os modos de agir dos indivíduos e suas subjectividades. Ela corresponde às vivências e convivências, às práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, valores, princípios manifestados na ambiência escolar. Desde logo, é de se realçar que cada aluno, professor e funcionário apresenta características específicas do seu meio familiar e contexto social onde vive e estas características determinam as práticas, características de cada escola. Esta é um espaço onde alunos e professores passam grande parte do tempo. É nela que se dá as suas conexões sociais e, estas devem ser desenvolvidas com base em tarefas cooperativas, democracias participativas, estratégias de atendimentos diversificados, desenvolvimento de redes de apoios e adopção de espírito de flexibilidade.

A Cultura da escola corresponde a «conjunto de factores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular» (Libáneo, 2001, p. 9). A cultura escolar é entendida como «conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas que são subordinadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio- políticas, ou simplesmente de socialização)» (Barroso, 2005, p. 43). O gestor escolar

tem um papel basilar na transformação da cultura da escola. Esta é entendida por Morgado (2003) como «sistema de crenças e convicções que professores e a comunidade possuem relativamente ao ensino e educação, à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da escola, bem como ao sistema de relação, comunicação e colaboração existentes entre os professores» (p.64).

No concernente a cultura da Escola, Marchesi (2001) diz que, para a construção de escolas inclusivas, há que haver uma mudança ao nível da cultura da escola, mudança essa em «direcção a uma cultura educativa em que se valorize a igualdade entre todos os alunos, o respeito pelas diferenças, a participação dos pais e a incorporação activa dos alunos no processo de aprendizagem. Em fim, uma mudança que aumente a colaboração entre os professores e que defenda a flexibilidade organizacional e a busca conjunta de soluções para os problemas que se colocam nos alunos» (p.104). Essa mudança na cultura da escola requer o envolvimento de toda a comunidade educativa, pois, a própria construção de uma escola inclusiva exige um esforço e uma colaboração estreita de todos. Sem esta coordenação e colaboração fica condicionada toda a tentativa de construção de uma escola inclusiva. Neste processo, o gestor escolar desempenha um papel de facilitador.

Segundo Libáneo, numa organização escolar encontram-se duas formas de manifestação cultural: a cultura instituída (presentes nas normas, na estrutura organizacional, na rotina, nos horários) e cultura instituinte criada e recreada nas relações e nas vivências quotidianas da escola). A Cultura instituinte trata-se de uma cultura escolar mais implícita. Esta pode e deve ser «discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda mais de perto aos interesses e às aspirações da equipe escolar, o que justifica a formulação conjunta do projecto pedagógico - curricular, a gestão participativa, a construção de uma comunidade de aprendizagem» (Libáneo, 2001, p. 321).

Na perspectiva de Libáneo (2001) a partir da interacção entre directores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e alunos, a escola «vai adquirindo, na vivência do dia-a-dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas...» (p. 85). O mesmo afirma que «A cultura organizacional de uma escola explica, por exemplo, o assentimento ou a resistência ante as inovações, certos modos de tratar os

alunos, as formas de enfrentamento de problemas de disciplinas, a aceitação ou não de mudanças na rotina de trabalho...» (Libaneo, 2001, p. 320).

É de salientar que a cultura da organização escolar resulta de um processo de construção dinâmica e interactiva e os actores escolares nas suas interacções quotidianas «põem em prática determinados valores e comportamentos que podem ser considerados o centro nevrálgico do processo de construção da cultura organizacional da Escola» (Torres, 2005, p. 82). Neste processo de construção há necessidade da escola tornar-se acolhedora a partir do desenvolvimento de uma cultura escolar baseada no reconhecimento, na valorização e no respeito a todos os alunos. A cultura da escola ou cultura organizacional própria da escola vai «sendo internalizada pelas pessoas e vai gerando um estilo colectivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções» (Libáneo, 2001, p. 85).

Ficou assente que a escola corresponde a uma instituição que alberga, no seu seio, agentes procedentes de famílias diferentes, com raízes culturais e estilos de vida diferenciados, com experiências religiosas, valores e visões de mundo diferenciados. Desde logo, ela deve estar a altura de apresentar uma educação voltada para o respeito e valorização dessa diversidade, promovendo o desenvolvimento de uma cultura educacional inclusiva. As características supracitadas fazem, de cada escola, uma instituição específica e única, pois, não há duas escolas iguais, cada escola é fruto do desenvolvimento das suas contradições.

A Diversidade na Escola deve ser entendida como natural, pois, cada criança possui interesses, características, capacidades e necessidades que lhe são únicas. Se cada criança tem as suas especificidades, seus interesses, valores, ritmos de trabalho, capacidade de envolvimento nas tarefas, então a escola precisa de encontrar soluções (recursos, materiais, estratégias) que permitam desenvolver os potenciais de cada aluno, pois, de acordo com a perspectiva da escola inclusiva «é a escola que se deve adaptar às necessidades e características das crianças e jovens, em vez de serem estes, quase exclusivamente, a adaptarem-se às exigências da escola» (César, 2003, p. 122).

A Cultura educacional inclusiva pressupõe aceitação e valorização da diversidade e, compromisso com o desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo. Essa diversidade nos remete para um campo minado de contradições entre os diferentes actores que compõem

o universo educacional. Contudo, segundo Hermans, 2001 «é no confronto com a diferença que podemos conhecer não só o mundo que nos rodeia, enquanto realidade situada, contextualizada até do ponto de vista relacional, mas também podemos descobrir-nos a nós próprios, enquanto identidade dialógica que somos» (como citado em César, 2003, p. 119). Desde logo, revela-se de suma importância que se desenvolva no contexto escolar uma atitude de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais e de ambientes favorecedores de aprendizagem que respondam às necessidades de cada criança, inclusive crianças com deficiências, pois, não se pode falar de culturas escolares inclusivas sem esses pressupostos fundamentais.

1.3 Formação de Práticas e Culturas Educacionais Inclusivas em contexto escolar: obstáculos e factores favorecedores

A materialização dos ideais da educação inclusiva constitui o maior desafio do sistema do ensino nos diferentes países. Muitos são, ainda, os obstáculos que impeçam essa materialização. Segundo Sanches e Teodoro (2007) «Há muitos obstáculos que podem ser enunciados para não ser praticada uma educação inclusiva, uma educação que preocupe com o sucesso de cada um e de todos: a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a falta de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados, as políticas não ajustadas às situações, mas o verdadeiro obstáculo está na forma de pensar na e sobre a diferença e da disponibilidade daí decorrente» (p. 114). Na perspectiva de Marchesí (2001) «as avaliações até agora realizadas evidenciam que a integração dos alunos com NEE na escola regular não está isenta de problemas e que é imprescindível realizar mudanças profundas para conseguir escolas abertas para todos» (p.95). De entre estes problemas destacam-se: atitudes negativas face a deficiência, acesso físico condicionado devido as barreiras arquitectónicas, a pobreza, a discriminação, comunidade educativa pouco sensibilizada face a problemática, falta de preparação dos professores das escolas regulares, carências de recursos humanos especializados nas mais diversas áreas, etc.

Há que se realizar mudanças que atendam a integração educativa de todos os alunos, assente no pressuposto de que os alunos não são iguais. Segundo Marchesí, (2001) a atenção às diferenças individuais «é parte integrante também de todas as estratégias educativas que, em suma baseia-se no respeito da individualidade de cada aluno. Um respeito que, no caso dos

alunos com NEE, exige que se lhes proporcione uma educação adaptada às suas possibilidades» (p.96). Na ausência do respeito pela individualidade e possibilidade de cada indivíduo fica condicionada uma educação para todos. No caso dos recursos materiais e humanos especializados, a sua falta condiciona toda a dinâmica da construção de culturas inclusivas, pois, a ausência de recursos «pode conduzir a que os professores e a comunidade educativa não considere possível uma integração que vá mais além de uma mera presença física nas aulas» (Marchesí, 2001, p.99).

Em várias latitudes, os estudantes passam por diversos problemas que segundo Canário (1999), encontram-se correlacionados a «pobreza, desemprego, delinquência, hábito de droga, prostituição, doença, dieta pobre, fracasso académico, absentismo, agressão e falta de valores cívicos» (como citado em Ainscow&Ferreira, 2003, p. 113). Face ao exposto, é clarividente que a verdadeira inclusão só pode ocorrer quando for removida todas essas barreiras existentes nos contextos escolares. Na linha do problema relativo a igualdade de oportunidade nos contextos escolares, Garcia (2000) afirma que uma constatação constrangedora é «verificarmos que escola acolhe melhor os que não precisam do ponto de vista social, de ser tão bem acolhidos e acolhe pior aqueles que mais precisariam de si.» (como citado em Zêzere, 2002, P.404).

Reynolds (1991) defende que na análise da qualidade e eficácia em contexto escolar deve-se ter em consideração o sistema organizativo e cultura da escola, pois, «existem aspectos culturais na escola inibidores da qualidade e desenvolvimento como é o caso de sistemas de relações interpessoais degradados e competitivos» (como citado em Morgado, 2003, p.65). Significa que a existência, na escola, de clima muito competitivo, onde as relações interpessoais se apresentam degradadas, a construção de culturas e práticas inclusivas fica condicionada. A par dos condicionantes citados, o preconceito é a maior barreira que as pessoas deficientes ou com NEE defrontam para integrar no sistema regular de ensino.

Para além desses obstáculos, existem factores que podem propiciar a formação e desenvolvimento de culturas educacionais inclusivas como são os casos de: abertura para formulação de respostas à diversidade em seu conjunto; pré disposição e valorização do aspecto processual, isto é, acreditar e iniciar a transformação mesmo em convicções não plenamente favoráveis; espírito de aceitação da diversidade como grande oportunidade para

enriquecimento pessoal e social do processo de ensino e aprendizagem, criação de um projecto que seja capaz de incorporar a diversidade como eixo central da tomada de decisão, que preconize o trabalho colectivo e compartilhe critérios e estratégias; atendimento a todos os alunos da comunidade, permitindo a convivência e relação entre os diferentes; optimização de espaços e recursos permitindo um atendimento as expectativas da comunidade e às necessidades específicas dos alunos, apresentação de uma proposta curricular abrangente e voltado para uma prática inclusiva, determinação em apresentar o currículo comum como referencial para educação de toda criança, seja qual for sua convicção social, cultural ou pessoal.

1.4 A Educação Inclusiva em Cabo Verde: Medidas Legislativas e Políticas Educacionais

Cabo Verde aderiu ao movimento Educação para todos nos anos 90, tendo inclusive participado no encontro de Salamanca de 1994, onde os diferentes governos foram advertidos a adoptarem os princípios da Educação Inclusiva em forma de Lei, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agirem de forma diferente. Neste encontro, Cabo Verde e demais países que não criaram escolas especiais foram aconselhados a envidarem esforços no sentido de desenvolverem escolas inclusivas e serviços especializados de que estas necessitam para responderem as crianças com NEE.

Os sucessivos governos em Cabo Verde em coordenação com várias Associações e Instituições (escolas secundárias e primárias, MEES, escolas de formação dos Professores, Ministério do Trabalho e Solidariedade, Comité dos desportos para deficientes, Comissão Nacional dos direitos humanos e cidadania, ADEVIC, ACD, AADICD, ACARINHAR, etc vêm propondo várias medidas políticas e legislativas respondendo assim, aos desafios lançados a nível internacional em matéria de uma educação para todos. Estas medidas Políticas e Legislativas encontram-se nos diferentes documentos oficiais a saber:

A Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano, Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro prevê algumas orientações da Conferência de Tailândia de Março de 1990, realizada sob os auspícios da UNESCO. Esta lei determina que à educação especial cabe as seguintes atribuições: a) Proporcionar uma educação adequada às crianças e jovens deficientes com

dificuldades de enquadramento social; b) possibilitar o máximo desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos deficientes; c) apoiar e esclarecer as famílias nas tarefas que lhes cabem relativamente aos deficientes, permitindo a estes uma mais fácil inserção no meio sócio - familiar; d) apoiar o deficiente com vista à salvaguarda do equilíbrio emocional; e) reduzir as limitações que são determinadas pela deficiência; f) preparar o deficiente para a sua integração na vida activa. A Lei de Bases em referência contempla, também, no artigo 38º a educação para as crianças sobredotadas, prevendo que estas possam ser integradas no ensino regular;

A Constituição da República de Cabo Verde de 1991 no seu artigo 77º (Educação e Cultura), nº 1 define que todos têm o direito à educação e cultura. Esta definição vai de encontro às preocupações saídas, desde logo, da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos já referenciada;

Na revisão da Constituição em 1999, a questão dos Direitos dos portadores de deficiência é integrada na Constituição da república no seu artigo 75º (Direitos dos portadores de deficiência). O nº 2 desse artigo na alínea c, defende que os serviços públicos devem garantir aos portadores de deficiência prioridade no atendimento nos serviços públicos e a eliminação de barreiras arquitectónicas e outras no acesso as instalações públicas e equipamentos. A alínea d, do mesmo artigo, defende que os poderes públicos devem organizar, fomentar e apoiar a integração dos portadores de deficiência no ensino e na formação técnico-profissional;

A Lei nº 122/V/2000, Lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência assegura a igualdade de direitos e oportunidades e de participação plena na vida activa às pessoas portadoras de deficiência e prevê a integração das pessoas com deficiência no ensino e formação profissional. Esta lei define a pessoa portadora de deficiência como aquela que, por motivo de anomalia congénita ou adquirida, se encontra em situação de desvantagem para o exercício de actividades consideradas normais, em virtude da diminuição das suas capacidades físicas e intelectuais.

A Lei Orgânica do Ministério da Educação de 2001 atribui responsabilidades às Direcções de Ensino Pré-escolar, Básico e Secundário quanto à integração da criança com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular;

O Plano Nacional de Acção de Educação para Todos (PNA-EPT 2003/2010) elaborado em 2002 que decorre do quadro de Acção de Dakar que fixa os grandes objectivos da educação para todos até 2015, prevê medidas de políticas concernentes às Necessidades Educativas Especiais, bem como a elaboração de um documento regulador da Educação Inclusiva e formação contínua de professores nesta matéria. Entre outros objectivos o PNA-EPT incorpora:

- Melhorar e ampliar as actividades de formação e de capacitação dos recursos humanos envolvidos no processo educativo;
- Corrigir as disparidades no acesso à escolaridade obrigatória, dando prioridade às regiões periféricas e às comunidades mais desfavorecidas;
- Reforçar nos currícula e nas práticas pedagógicas, valores relacionados com a cidadania, a democracia e o ambiente, etc

Este documento define ainda como grande preocupação do Governo o seguinte:

- O reforço da formação contínua de professores em matéria de necessidades educativas especiais;
- Reforço das equipas concelhias de apoio dos alunos deficientes com dificuldades de aprendizagem;
- Adaptação de algumas escolas existentes e das novas escolas às crianças com necessidades educativas especiais, etc

O Plano Estratégico para a Educação de 2003 reitera essas medidas de políticas definidas no PNA-EPT ao defender o seguinte:

- Implementação de centros integrados de recursos e competências para apoio à inovação de metodologias de formação de quadros e professores;

- Integração nos programas de formação inicial e contínua dos professores do EBI de temáticas ligadas ao ensino especial e a educação de adultos;
- Adaptação de algumas escolas existentes e das novas escolas às crianças com necessidades educativas especiais;
- Reforço de formação contínua de professores em matéria de necessidades educativas especiais;
- Reforço das equipas Concelhias de apoio aos alunos deficientes com dificuldades de aprendizagem etc.
- O programa do Governo de 2006-2011 prevê o fortalecimento da educação especial com ênfase na integração escolar das crianças com NEE;

A Lei Orgânica do Ministério da Educação (Decreto Lei 46/2009 de 23 Novembro), no Artigo 16º afirma que a DGEBS coordena funções especializadas e de articulação interna aos serviços centrais no âmbito da área da Educação Especial, cabendo a esta área:

- a) Coordenar, orientar e propor medidas de implementação da Política Nacional de Educação Especial em todos os níveis de ensino, bem como definir as estratégias e directrizes técnico-pedagógicas;
- b) Apoiar tecnicamente e formular políticas de financiamento junto aos subsistemas de ensino que oferecem Educação Especial;
- c) Promover articulação institucional para cooperação técnica e financeira com organizações governamentais e não-governamentais;
- d) Orientar e acompanhar a elaboração e definição de planos, programas e projectos na área de Educação Especial;
- e) Apoiar, acompanhar e avaliar a implementação de sistemas educativos inclusivos;
- f) Assegurar a igualdade de oportunidade de acesso e permanência na escola dos alunos com NEE;
- g) Propor e apoiar acções que viabilizem a construção de sistemas educacionais inclusivos.

A par dos quadros normativos sobre a educação inclusiva supracitados existem quadros normativos gerais que os complementam tais como:

1. O Decreto-Lei nº 38/93 de 6 de Julho define os objectivos concebidos para facilitar a educação, o emprego e a promoção de pessoas mentalmente diminuídas;
2. O Decreto-Lei nº 66/94 de 28 de Novembro cria e define atribuições do Conselho Nacional da Condição do Deficiente (CNCD). Este funciona como órgão pluridisciplinar de consulta do governo em matéria de integração de políticas de habitação, reabilitação e inserção sociais dos deficientes e funciona junto do membro do governo responsável pela área da solidariedade social;
3. O Decreto-Lei nº 2/95 de 23 de Janeiro estabelece o regime de protecção social mínima, que beneficia, com uma pensão social, os grupos vulneráveis, incluindo as portadoras de deficiências;
4. O Decreto-Lei nº 5/97 de 17 de Janeiro regulamenta a isenção de taxas e impostos aduaneiras em relação à importação de equipamentos e materiais de apoio aos portadores de deficiências;
5. O Plano Nacional de Acção para os Direitos Humanos e a Cidadania de 2004, prevê os direitos e a eliminação de todas as formas de discriminação das pessoas portadoras de deficiência;
6. O Plano Estratégico de Formação Profissional adoptado pelo Governo prevê, como um dos objectivos, promover a criação de oportunidades de acesso, frequência e aproveitamento nos cursos de formação profissional por parte dos portadores de deficiências, de modo a favorecer a sua autonomia e integração social.

É de realçar que já em 1993/94, o Ministério da Educação contratou dois técnicos que, formaram, inicialmente, a equipe de educação especial, com vista a implementação da educação especial integrada no País. Inicialmente, o projecto estava integrado no GEP e, após o período inicial foi integrado a nível da DGEBS, como sector da Educação Especial. O PIEEI foi elaborado com base no anteprojecto denominado «uma abordagem para a implementação do ensino especial integrado em Cabo Verde». Três anos mais tarde houve um reforço dos recursos humanos com o destacamento de uma professora do EBI com estágio em Língua Gestual Portuguesa.

Segundo os Termos de Referência (2007) elaborados pelos técnicos da DGEBS que versa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais em Cabo Verde, o Sector Nacional da Educação Especial, criado pelo MEES, tem desenvolvido várias acções com vista

a materialização dos pressupostos constantes nos instrumentos legais nacionais e internacionais que promovam a Educação para todos tais como:

- Acções visando a divulgação do projecto Escola Inclusiva da Unesco e sensibilização quanto à problemática da deficiência no país;
- Realizações de vários seminários com vista a capacitação nas áreas das NEE dirigidas a diversos grupos, com realce para: os alunos do Instituto Pedagógico das escolas de formação da Praia, Assomada e Mindelo, os coordenadores pedagógicos afectos a todas as Delegações do MEES, as coordenadoras e monitoras de Jardins Infantis;
- Acções de capacitação na área das NEE dirigidas aos educadores no âmbito do protocolo de cooperação técnica assinado entre a República de Cabo Verde e República Federativa do Brasil (2006), onde foram implementadas acções que permitiram capacitar 39 profissionais na área do Sistema Braille Integral, 45 profissionais no ensino da língua portuguesa para os surdos e 44 em Orientação, Mobilidade e Actividades de Vida Diária, o que totalizou 128 professores multiplicadores capacitados no país. Convém referir ainda que o projecto disponibilizou, para Cabo Verde, 30 kits pedagógicos e 190 kits didácticos que, de imediato foram distribuídos por todas as delegações do MEES, às instituições de formação de professores, às associações de/para pessoas com deficiência e outras instituições, aos formandos dos cursos de Braille e OMADV para assegurarem as acções de multiplicação das formações e aos alunos cegos incluídos nas escolas regulares e aos que frequentam a Associação dos Deficientes Visuais de Cabo Verde;
- Criação e monitorização das actividades dos Núcleos Locais de Educação Inclusiva nas delegações do MEES em todos os Concelhos. Este Núcleo local de Educação Inclusiva é constituído pelo Delegado que o preside, pelos gestores e pelos elementos da equipa pedagógica e visa: dar continuidade e multiplicar as sessões de formação promovida pelos técnicos da DGEBS, encontrar respostas locais para os problemas locais relacionados com a integração dos alunos com NEE, articular com outros Concelhos, instituições da comunidade e autoridades locais sobre as melhores estratégias a adoptar com vista a implementação das linhas mestras de uma Educação Inclusiva. Realça-se que o Núcleo Local de Educação Inclusiva tem como público-alvo as crianças com NEE no ensino básico;

- Implementação de diversos projectos com o intuito de adquirir e distribuir materiais específicos de Educação Especial como máquinas Braille, pautas, kits pedagógicos e kits didácticos;
- Promoção de jornadas de reflexão sobre a questão da Educação Inclusiva no País;
- Promoção da regulamentação da Educação Inclusiva no País; etc.

Para além das medidas de políticas e legislativas supracitadas, o Termo de referência de 2009 destaca outras actividades levadas a cabo pelo Sector Nacional de Educação Inclusiva quais sejam:

- Promoção da capacitação de 04 educadores (01 técnico da DGEBS; 01 Coordenador Pedagógico da Delegação do Sal; 01 professor do ES da Praia e 01 Subdirector Pedagógico da ES de São Vicente) na área da surdo cegueira e tecnologias assistivas, acções de capacitação que decorreram no Brasil com duração de 2 semanas;
- Promoção dum seminário de capacitação em Educação Inclusiva dirigida aos técnicos da DGEBS e elementos das Delegações – acção desenvolvida em parceria com o ME de Portugal;
- Mobilização de recursos/parcerias para aquisição de equipamentos, materiais e bibliografias para a sala de recursos da Praia, cujo objectivo é apoiar a escolarização das crianças com NEE – parceria com Portugal;
- A DGEBS/Área da EE tem promovido a criação de salas de recursos, estando em curso três experiências, a saber: sala de recursos da Praia, São Vicente e Sal;
- Promoção de Capacitação dos técnicos da DGEBS (técnicos da sala de recursos), elementos das Delegações do MEES de São Vicente e Sal na área das TICs;
- Promoção de uma acção de formação em AEE, à distância para professores do IP e técnicos da DGEBS, nos módulos: AEE aos alunos com deficiência mental; AEE aos alunos com surdez; Tecnologia Assistiva: introdução e aplicações na educação; AEE a alunos com altas habilidades/superdotação; AEE aos alunos com deficiência Física e AEE para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

Apesar de se reconhecer que as autoridades responsáveis vêm apostando em medidas legislativas e acções concretas (infra-estruturas escolares para deficientes motores, introdução de disciplinas sobre NEE na formação dos docentes do Pré- escolar, Ensino Básico e

Secundário, implementação do Núcleo Nacional de Educação Especial etc) nos dados estatísticos do INE (censo 2000) estão patentes as fragilidades do país em termos de atendimento de crianças e jovens com NEE. Os dados recolhidos, apontam para um grande número de crianças e jovens portadores de deficiência fora do contexto da escola pública. Com efeito, o recenseamento da população cabo-verdiana realizado pelo INE em 2000, incluiu informações sobre a população portadora de deficiência, tendo chegado aos seguintes resultados: em cabo verde existiam 13.948 deficientes. Destes 5714 nunca tinham frequentado uma escola, 5831 já tinham frequentado e apenas 2,086 estavam a frequentar. Essas deficiências foram distribuídas em três categorias: motora que abrangia 52 %; múltipla representando 7% e outras (cegueira, surdez e mudez) representando 41%. Segundo esses dados, 81% desses deficientes tinham 15 anos, estando ainda em idade escolar. Infelizmente, 40% desses alunos só possuíam o EBI, 46% não possuíam nenhum nível de instrução, 7% o ensino secundário, 5% a alfabetização, 1% possuía o nível pré-escolar e 1% possuía o curso médio ou superior.

Capítulo II

2 Gestão Escolar para a construção de Escolas Inclusivas

2.1 Noção de Gestão Escolar

Antes de se fazer uma abordagem teórica sobre modelo de gestão escolar que mais propicie a construção de escolas inclusivas, revela-se de suma pertinência fazer uma abordagem, mesmo que ao de leve, sobre o conceito de gestão escolar e quais são as características das escolas inclusivas. Com este propósito, neste sub capítulo, vai-se debruçar precisamente sobre o conceito de gestão escolar.

Na perspectiva de Libáneo (2001) «para que as organizações funcionem e, assim, realizarem seus objectivos, requer-se a tomada de decisões e a direcção e controle dessas decisões. É este o processo que denominamos por gestão» (p.78). Para Libáneo (2001) a gestão corresponde a um conjunto de actividades de «coordenação e de acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a realização do trabalho em equipa, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação do desempenho» (p. 349). Neste sentido, pode-se afirmar que a tarefa do gestor é sobretudo planear, organizar, liderar e controlar as pessoas que constituem a sua organização e as tarefas e actividades por elas realizadas.

A Gestão é «um processo de mobilização das competências e das energias das pessoas colectivamente organizadas para que, por sua participação activa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível dos objectivos de unidade de trabalho» (Luck, 2006, p. 21).

A Gestão escolar é uma actividade pela qual a Direcção mobiliza os meios e procedimentos possíveis para atingir os objectivos preconizados pela Escola. Esta actividade exige dos responsáveis competências administrativas e pedagógicas. A Gestão escolar permite fazer uma articulação entre professores, alunos, funcionários e toda a comunidade educativa na perspectiva de mobilizar meios e esforços com vista ao funcionamento e desenvolvimento da instituição escolar. Na verdade, o êxito da gestão escolar depende da mobilização da acção construtiva e conjunta de todos os elementos da comunidade educativa.

Segundo Brito (1998) a gestão escolar comporta três vertentes fundamentais quais sejam: vertente pedagógica-didáctica; vertente funcional e dos espaços e vertente administrativos e financeiros. É fundamental que haja um desenvolvimento equilibrado dessas três vertentes da organização escolar para que a escola possa desenvolver em todos os sentidos. Desde logo, revela-se de suma importância a resolução de todos os problemas que envolvam a escola através do envolvimento de todos os intervenientes na grande tarefa da gestão participada do estabelecimento de ensino. Na perspectiva de Brito (1998) a gestão pedagógica - didáctica «é a mola real que faz despoletar todo o potencial humano dos utentes de um estabelecimento de ensino» (p. 19), isso porque aqui se enquadram todas as actividades, projectos, recursos, órgãos e serviços directamente relacionados com o ensino educação.

A gestão funcional dos espaços corresponde aquela que «envolve maiores preocupações a quem dirige uma escola, pelos custos que envolve a sua manutenção e pela dificuldade de apoio técnico continuado que a área exige» (Brito, 1998, p. 30). O mesmo autor afirma que a gestão administrativa e financeira «é aquela que condiciona decisivamente as opções que se pretendam tomar em favor desta ou daquela vertente...» (Brito, 1998, p. 35). Desde logo, é primordial que o gestor escolar responsável pela área administrativa e financeira proceda de forma atenta, racional e articulada com as vertentes pedagógica, didáctica e funcional e dos espaços para que haja o almejado equilíbrio frisado.

A Declaração de Salamanca (1994) defende que «A boa gestão escolar depende do envolvimento activo e criativo dos professores e auxiliares, assim como do desenvolvimento duma cooperação eficaz e dum trabalho de equipa, destinados a satisfazer as necessidades dos alunos» (p. 30). Um pouco na mesma linha de pensamento encontra-se Brito (1998) segundo o qual «gerir uma escola é governá-la numa perspectiva da sistemática inventariação dos seus problemas accionando todos os recursos humanos, materiais e financeiros, para a resolução e satisfação dos seus anseios, necessidades e projectos, com vista ao alcance do sucesso escolar e educativo dos alunos» (p.35).

Os gestores escolares no exercício das suas funções podem manifestar alguns comportamentos que os aproximam de alguns modelos de gestão tais como: Gestão democrática, Gestão Participativa, Gestão autocrática, Gestão Laissez faire, etc. A Gestão Democrática é uma forma de gerir uma instituição, neste caso escolar, de maneira que possibilite a participação, transparência e descentralização ou desconcentração. Esses são basicamente os princípios orientadores de uma gestão escolar democrática. É mister salientar que numa gestão descentralizada as decisões e as acções são elaboradas e executadas de forma não hierarquizada. Corresponde a uma gestão participada uma vez que todos os envolvidos no quotidiano escolar (professores, estudantes, funcionários, pais ou responsáveis, pessoas que participam de projectos na escola e toda a comunidade ao redor da escola) são chamados a participar da gestão. Um outro elemento chave numa gestão democrática é a transparência, onde qualquer decisão e acção tomada ou implantada na escola são do conhecimento de todos os elementos da comunidade escolar.

No caso da gestão participativa ela corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos colaboradores na tomada de decisão. Este envolvimento manifesta-se, em geral, na participação dos colaboradores na definição de metas e objectivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controlo da execução.

No tocante a liderança autocrática, o líder é focado apenas nas tarefas. Este tipo de liderança também é chamado de liderança autoritária ou directiva, onde o líder toma decisões individuais, desconsiderando a opinião dos liderados. Neste caso, o líder determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, de modo imprevisível para o grupo.

Além da tarefa que cada um deve executar, o líder ainda pode determinar qual o seu companheiro de trabalho.

Finalmente, a Liderança liberal ou Laissez faire corresponde a uma liderança onde as pessoas tem mais liberdade na execução dos seus projectos, indicando possivelmente uma equipe madura, auto dirigida e que não necessita de supervisão constante do líder ou gestor. Todavia, a liderança liberal também pode ser indício de uma liderança negligente e fraca, onde o líder deixa passar falhas e erros sem corrigi-los.

2.2 Características de Escolas Inclusivas

Segundo César (2003) a escola inclusiva «é uma escola onde se celebra a diversidade, encarnando-a como uma riqueza e não como algo a evitar» (como citado em Sanches e Teodoro, 2007, p. 108). Neste caso, falar de escolas inclusivas pressupõe-se pensar na necessária valorização e respeito à diversidade humana, pois, as escolas são inclusivas quando são capazes de criar dinâmicas internas que respondam positivamente à diversidade dos alunos, olhando para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem. Estas escolas não compactuam com a exclusão social, mas sim, promove a justiça social e celebra a diversidade humana. Não se trata de escolas voltadas para as crianças em situação de deficiência, mas contempla todas as crianças e jovens a quem são atribuídas necessidades educativas especiais.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) «o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola» (p.11-12).

Nas escolas inclusivas as crianças com NEE devem estudar nas mesmas estruturas que estudam a maioria das crianças. Esta escola desenvolve uma pedagogia centrada na criança capaz de proporcionar uma educação de qualidade para todos. Desde logo, uma escola inclusiva corresponde a uma escola de e para todos, uma instituição que inclua todas as pessoas, que aceite as diferenças, que apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais. Corresponde a uma escola que seja capaz de apresentar meios de ensino que correspondam às diferenças de cada um, beneficiando todas as crianças e contribuindo para o desenvolvimento integral.

Segundo Thomas, Walker e Webb (1998) o CSIE define a escola inclusiva como uma escola que «_ reflecte a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita; não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação); _trabalha com, não é competitiva; _pratica a democracia, a equidade.» (como citado em Sanches e Teodoro, 2007, p.107).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) as escolas inclusivas «... devem acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, ou outras. Isto deveria incluir crianças comprometidas e crianças talentosas ou deficientes, meninas, crianças trabalhadoras e de rua, crianças de áreas remotas, viajantes ou população nómada, crianças que perderam seus pais por AIDS ou em guerra civil, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem e marginalizados» (p. 41). Tendo em conta o documento citado, pode-se dizer que as escolas inclusivas são aquelas que não seleccionam, não excluem, não rejeitam, não tem barreiras. São, antes de mais, escolas abertas a todos, para todos independentemente do sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual.

As escolas inclusivas são escolas regulares disponíveis a proporem meios eficazes para combater atitudes discriminatórias, a criar comunidades abertas e solidárias e a construir sociedade inclusiva e decidida a atingir uma educação verdadeiramente para todos. Estas escolas devem ser capazes de fazer uma gestão de diferença, tomando esta como uma força e uma base de trabalho. Nestas escolas os alunos estão incluídos para aprender, participando e, a inclusão não deve ser entendida como uma mera presença física, pois, os alunos devem ter

um sentimento de pertença a escola e ao seu grupo de pares, o que pressupõe uma integração física, psicológica e escolar.

Ainscow (2000) defende que as escolas inclusivas são aquelas que «assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos» (como citado em Sanches e Teodoro, 2007, p. 109).

As escolas inclusivas são instituições educativas locais ou comunitárias onde alunos com NEE incluindo os alunos com deficiência são educados. São no fundo escolas dos seus bairros, onde os mesmos são educados em ambiente de salas de aulas regulares, apropriadas para a sua idade, com colegas que não têm deficiência e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais. Nesta perspectiva Sanches (2003) afirma que «nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da classe para receber ajuda, ele recebe-a no interior da classe» (p.121).

Gonzalez (2003) apresenta como traços fundamentais de uma escola inclusiva «o sentido de comunidade, a aceitação das diferenças, a resposta às necessidades individuais, as mudanças na filosofia, no currículo, nas estratégias de ensino e na estrutura de organização da escola» (p.64). A escola em epígrafe integra-se numa perspectiva de escola aberta a todos, onde se dá a verdadeira integração e inclusão de todos os alunos inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. A sua construção exige um esforço e uma colaboração estreita de todos e sobretudo entrega e perseverança, tendo sempre em mente que as escolas inclusivas não nascem de noite para o dia. Contudo, como afirma Benavente (1992) «é precisamente porque a mudança educativa é lenta que não se pode perder tempo» (como citado em César, 2003, p.120).

2.3 Gestão participativa na Escola Inclusiva

Uma gestão participativa está aberta à comunidade local, aposta na redistribuição do poder e este passa a ser colectivo e não individual. Aposta no diálogo como peça fundamental e as

decisões são tomadas de forma colectiva. Nela a comunidade decide qual a estratégia fundamental para chegar ao objectivo prioritário que foi elaborado em conjunto e assumido colectivamente. A participação na escola requer divisão de poder e a tomada de decisões colectivas para que a escola deixe de ser autoritária e passe a aplicar a prática democrática como um princípio da educação, aprendendo a ser democrático exercitando a participação.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) «o sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidade e a plena participação depende dum esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários» (p.11). Este documento manifesta que numa escola inclusiva é fundamental a participação e o comprometimento de todos e toda a comunidade educativa é chamada a estar presente, a oferecer ideias e opiniões, a expressar o seu pensamento, a analisar de forma interactiva as situações de aprendizagem.

Segundo Nakayama (2007) a participação «implica envolver-se com responsabilidade e empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados» (p.172) pelos professores, auxiliares de educação, pais e comunidade. Para Mortatti (2006) «... a participação na gestão escolar não se limita ao envolvimento de professores, alunos e funcionários, mas de uma abertura à comunidade em que está inserida» (p.59). Esta participação só existe realmente numa gestão democrática onde os alunos possam partilhar-se, envolver-se em plenitude e onde se possa verificar a significatividade do ensino, isto é, ensino que leva em conta a experiência do aluno, que aborda assuntos práticos capazes de suscitar – lhe motivação para aprendizagem e que lhe proporciona o sentido. Nesta gestão os pais e encarregados de educação devem ser participativos do quotidiano escolar, comprometidos, colaborando no cumprimento das regras estabelecidas de forma conjunta. Os professores devem ter um espírito acolhedor e saber conviver harmoniosamente, conhecendo a realidade de cada aluno e estando abertos a trocas de informações e experiências. Do mesmo modo, todos os funcionários devem cumprir os seus deveres, cuidando dos alunos, mostrando flexíveis, pacientes, participativos, acolhedores, actantes e responsáveis. Os alunos devem ser educados, com respeito pelo espaço e instalações da escola, participando em todas as actividades propostas.

A proposta de abertura da escola para todos, constitui uma proposta por excelência à democratização do ensino. Se a escola é para todos, certamente deverá abarcar os alunos com necessidades educacionais no processo de escolarização. Segundo Nakayama (2007) «a gestão democrática envolve a participação como condição para a construção de instituições, ambientes e práticas educacionais autónomas, cidadãs e responsáveis, fundamental para a formação humana-social a que a escola se propõe». (p. 170). Significa que não se pode pensar numa escola democrática sem a participação efectiva de todos. Isso porque uma gestão democrática traduz-se, pelo diálogo, pela comunicação, pelo envolvimento colectivo na resolução dos problemas. Ela caracteriza-se pela descentralização dos serviços, pela participação de todos os elementos e pela transparência. Requer que todas as decisões administrativas e pedagógicas e todas as acções desenvolvidas sejam elaboradas de formas não hierárquicas. Desde logo, todos os envolvidos do quotidiano escolar (professores, estudantes, funcionários, pais e responsáveis e toda a comunidade ao redor da Escola) devem participar da gestão.

Numa gestão escolar democrática coloca-se a ênfase no estabelecimento de boas relações humanas, na promoção de uma participação activa das pessoas nas tomadas de decisões relativas à vida da escola. Ela exige que pais, alunos, funcionários e toda a comunidade participem das tomadas de decisões da escola, no planeamento escolar, na avaliação da instituição, na execução das actividades da escola. Esta gestão permite que haja comparticipação, participação e um ensino significativo, isto é, um ensino com sentido para o aluno.

A criação de uma comunidade educativa democrática tem as seguintes vantagens no dizer de Moreno (1978) «reconhecimento da dignidade e igualdade da pessoa humana como pontos de partida condicionantes de toda a acção; aceitação de um projecto educativo comum polarizador dos esforços pessoais de todos os elementos da comunidade; participação dedicada dos quatro co gestores da escola (professores, alunos, pais e sociedade) na elaboração e realização do projecto educativo comum; desenvolvimento e manutenção de um clima de relações humanas afectivas através da participação efectiva na tomada de decisões, da responsabilização e da consecução de uma verdadeira e autêntica comunicação organizacional» (como citado em Costa, 1996, p.65,66).

Para que haja uma gestão democrática revela-se fundamental que a Direcção escolar adopte um estilo de liderança democrática. O estilo de liderança corresponde, desde logo, ao processo que permita conduzir um grupo de pessoas, transformando-o numa equipa que gera resultados. É no fundo a habilidade de motivar e influenciar os liderados, de forma ética e positiva, para que contribuam voluntariamente e com entusiasmo podendo alcançar os objectivos da equipa e da organização. A gestão democrática da escola é o estilo de liderança que mais propicie a criação de escola verdadeiramente inclusiva, pois, esta gestão passa pela participação efectiva da comunidade escolar no projecto pedagógico e administrativo do espaço escolar e requer o envolvimento de toda a equipa escolar na tarefa de transformar a escola. Para o efeito, a comunidade deve ser estimulada a ter iniciativas favorecedoras de acções colectivas e inclusivas.

A gestão educacional inclusiva é aquela que combate toda a forma de discriminação e preconceito, contribuindo para criação de comunidade educativa mais acolhedora. Trata-se de desenvolvimento de políticas activas e proactivas que procuram eliminar quaisquer processos discriminatórios ou excludentes derivados de deficiências ou de outras situações sociais.

Uma escola inclusiva será mais efectivamente implantada se as relações escolares forem permeadas pelo respeito ao outro e por uma postura democrática da gestão escolar. Uma gestão conduzida de forma democratizada promove a formação de práticas e culturas educacionais inclusivas em contextos escolares, pois, o líder em conjunto com todos os outros elementos dos órgãos de gestão faz com que todo o pessoal escolar se sinta parte integrante do projecto educacional. Quanto mais democrática for a escola, mais inclusiva será.

2.4 A Direcção da Escola: uma articuladora, por excelência, de mudanças em busca de ambiente inclusivo.

A Direcção da Escola, enquanto responsável pela gestão do estabelecimento de ensino, tem como missão fundamental procurar uma articulação com os diferentes actores em torno de um projecto político, pedagógico inclusivo. Essa articulação implica que a Direcção tenha uma liderança democrática, que seja capaz de interagir com todos os elementos da comunidade educativa e só pode efectivar caso a Direcção manifeste uma habilidade significativa e sensibilidade necessária para que possa obter o máximo de contribuição e participação de

todos os membros da comunidade. A direcção da escola pode mobilizar apoios e envolver todos os elementos da comunidade educativa no processo de gestão e construção de escola inclusiva. Neste processo devem ser envolvidos os professores, os pais e inclusivamente os poderes públicos e privados.

Na perspectiva da Declaração de Salamanca (1994) «O sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende dum esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários. A reforma das instituições sociais não é, somente, uma tarefa de ordem profissional, depende, acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade» (p.11). É certo que a participação da comunidade escolar na vida da escola não depende somente da abertura propiciada pela Direcção da Escola. Esta participação plena resulta sobretudo da conscientização dos diversos elementos da comunidade acerca da importância do envolvimento de cada um no processo pedagógico e administrativo da Escola.

A Direcção enquanto responsável local pela materialização dos pressupostos da Educação Inclusiva pode, de forma sistemática, reiterar o seu compromisso em relação à inclusão e promover uma atitude positiva entre os alunos, professores, funcionários e toda a comunidade educativa no concernente a educação das crianças e jovens com NEE. Isso implica a construção de um ambiente inclusivo e para o efeito, a Direcção deve ser capaz de imprimir mudanças profundas na gestão escolar, ao mesmo tempo que os aspectos mais significativos da cultura, dos valores e normas devem ser preservados.

A Direcção da Escola que prima por uma escola inclusiva vê no projecto pedagógico da Escola e todos os demais instrumentos de gestão como instrumentos que reflectem os interesses e aspirações da comunidade no seu todo e, sendo assim, a sua materialização e efectividade, não pode prescindir da participação desta mesma comunidade. Compete à Direcção da Escola construir uma comunidade escolar inclusiva baseada nos propósitos da Escola. Esta comunidade escolar é chamada a ser cooperativa, organizada e conhecedora das metas estabelecidas no projecto pedagógico que por sua vez deve espelhar a diversidade.

A Direcção da Escola tem como missão fazer uma administração coerente e dinâmica do seu ambiente escolar, facilitando o funcionamento do sistema, através da estratégia de delegação de poderes e estimulação do trabalho das equipas responsáveis pela escola. Para o efeito, deverá adoptar um estilo de gestão democrática e promover uma liderança participativa, pois, numa gestão democrática a liderança é compartilhada e o poder é delegado de forma responsável. Isso implica que a Direcção faça uma gestão escolar que promova procedimentos participativos no processo de tomada de decisões e desenvolva um clima escolar no qual se respeite e valorize a individualidade, estimule dinâmicas de grupos. Numa gestão com vista a construção de escolas inclusivas, «...a direcção da Escola deverá procurar desenvolver um clima escolar no qual se respeita e valoriza a individualidade simultaneamente, se estimula, as actividades de grupo facilitadoras da resolução de problemas» (Madureira & Leite, 2003, p. 37).

À Direcção da escola compete garantir a aprendizagem e a participação de todos os alunos, através da promoção de um trabalho corroborativo entre professores, pais, funcionários, alunos, transformando e convertendo a cultura da escola numa comunidade de aprendizagem e participação, onde se desenvolve actividades que enfatizem os aspectos afectivos e emocionais, criando assim, ambientes amigáveis e inclusivos. O ambiente inclusivo corresponde a forma de relações estabelecidas entre pessoas, que estejam abertas à diversidade.

É sabido que a transformação da escola numa instituição inclusiva não pode ser imposta ou determinada hierarquicamente pela direcção, esta, deve assumir um papel facilitador e manifestar um apoio explícito à implantação de Educação Inclusiva, inculcando no seio da comunidade educativa que o trabalho colectivo é necessário para que a escola enfrente a magnitude de seus desafios, que não podem ser enfrentados de forma individualizada. Como afirma Fullam e Stiegelbauer (1991) «não podemos desenvolver as instituições sem desenvolvermos as pessoas que nelas participam» (como citado em César, 2003, p. 124). Para o efeito, a Direcção deve ser arquétipo ao atender as necessidades dos professores, alunos e outros funcionários para que possam desenvolver atitudes e habilidades necessárias ao florescimento de práticas e culturas educacionais inclusivas no contexto escolar.

A direcção do estabelecimento do ensino juntamente com a sua equipe deve dinamizar e coordenar o processo com base no cooperativismo para atender, na escola, as demandas educacionais. Além de promoção de mudanças a nível curricular, metodológicas e de equipamentos, deve mobilizar todas as forças culturais presentes na escola, tendo como estratégia, um relacionamento mais horizontalizado possível. À Direcção compete fazer uma gestão mais flexível, distribuir de forma justa e equitativa os recursos pedagógicos, diversificar as ofertas formativas e educativas, promover a entreajuda entre alunos e professores e estreitar relações com os pais e a comunidade educativa. É chamada a fazer uma gestão eficaz dos recursos através da cooperação entre os diferentes serviços, mobilizando os respectivos apoios, para que a inclusão ultrapasse a presença física dos alunos e aconteça na sua plenitude, pois, segundo Rodrigues (2003) «estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele». (p 95)

O papel da Direcção na construção de uma ambiência inclusiva reveste de suma importância, pois, «a direcção põe em acção o processo da tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível» (Libáneo, 2001, P. 78-79) e, nesta coordenação o director da escola, enquanto presidente do Conselho Directivo, afigura-se como principal responsável pela escola na medida em que tem uma visão do conjunto, articula e integra os vários sectores (sector administrativo, sector pedagógico, social, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade). É neste sentido que Lima (1993) defende que «do ponto de vista do microssistema, ou seja, da unidade escolar, o director pode criar, permitir ou tolerar a abertura de novos espaços necessários à transformação do quotidiano escolar» (p. 117), quotidiano esse que constitui um espaço de confluências de questões pessoais ou profissionais a serem resolvidas e geridas.

A Declaração de Salamanca (1994) enfatiza o papel do director na construção de escola inclusiva ao defender que «os directores das escolas têm uma responsabilidade especial na promoção de atitudes positivas por parte de toda a comunidade escolar e na colaboração eficaz entre os professores regulares e o pessoal de apoio. A organização do apoio, assim como o papel específico que deverá ser desempenhado por cada um dos vários elementos envolvidos no processo pedagógico, devem ser decididos através da consulta e de negociação» (p. 31).

Na perspectiva de Marchesí (2001), na concepção do director baseada na boa gestão e no controlo da organização, destaca-se hodiernamente «a necessidade de dinâmicas mais «transformadoras» capazes de distribuir o poder e fortalecer as organizações» (p.104). Na implementação dessas dinâmicas o responsável pela gestão deve utilizar abordagem partilhada, estabelecer um ambiente organizado e envolver toda a comunidade educativa de forma produtiva e adequada.

Na declaração de Salamanca (1994) também se pode encontrar referências à importância do trabalho do director escolar no que toca à educação inclusiva. Este importante instrumento diz que «tanto os administradores locais como os directores das escolas poderão contribuir de uma forma significativa para tornar as escolas mais adequadas às crianças com necessidades educativas especiais, se lhes forem dados treinos e autoridade para tal. Deverão ser chamados a desenvolver uma gestão mais flexíveis, a redimensionar recursos pedagógicos, a diversificar as ofertas educativas, a fomentar a ajuda entre as crianças, a garantir o apoio aos alunos com dificuldades e desenvolver estreitas relações com os pais e com a comunidade» (p.30).

Leihwood e Jamtzi (1990), com base num estudo feito, apresenta seis estratégias que os directores, no exercício das suas funções utilizam para dinamizar os processos de mudança na escola como sejam «reforçar a cultura da escola; realizar uma boa gestão; impulsionar o desenvolvimento dos professores; estabelecer uma comunicação directa e frequente; partilhar o poder e a responsabilidade com os outros; utilizar símbolos e rituais para expressar os valores culturais» (conforme citado em Marchesí, 2001, p.104).

Na verdade, o líder desempenha um papel central na sua escola. Para promover práticas mais inclusivas nas escolas pode, em coordenação com a sua equipa, formar lideranças fortes que sejam capazes de: procurar apoios necessários para o bom funcionamento das escolas; procurar a elaboração de horários flexíveis com determinação de tempos dos professores se reunirem, estudarem, discutirem situações que envolvam seus alunos; definir prémios para os bons professores e alunos que demonstram competências adicionais; encorajar os professores a serem mais flexíveis e criativos, permitindo assim, assistências às aulas dos seus colegas, pois, isso permite que os docentes reflectam sobre suas próprias práticas; prestar serviços constantes aos professores que estão a começar a trabalhar; identificar as crianças que estejam fora do sistema escolar, promovendo a sua inclusão; promover a capacitação dos professores

sobre os princípios do ensino inclusivo e sobre os princípios básicos ligados à deficiência; mobilizar e distribuir de forma equitativa os materiais que atendam toda a classe, de maneira que todos os alunos possam trabalhar juntos, através de projectos, actividades de jogos com experiências vivenciadas; criar as condições para que os docentes e alunos tenham acesso às informações constantes nos documentos nacionais e internacionais em como implementar práticas mais inclusivas; promover a participação das crianças, encorajando-as a juntarem-se em grupos com vista a desenvolverem as suas capacidades e partilhando experiências sobre suas habilidades e suas dificuldades particulares; fazer ligação entre escolas, famílias e comunidades, promovendo a aceitação por parte da comunidade de programas de ensino inclusivo.

Conforme afirma Luck (2002) «as escolas actuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com os professores e colegas, ajudando a identificar suas necessidades de capacitação e a adquirir as habilidades necessárias e, assim, serem capazes de ouvir o que os outros tem a dizer, delegar autoridade e dividir o poder» (p. 34). É neste sentido que a Declaração de Salamanca (1994) deixa claro que os directores das escolas têm uma responsabilidade especial na promoção de atitudes positivas por parte de toda a comunidade escolar e na colaboração eficaz entre os professores regulares e o pessoal de apoio.

Weindling (1990) aponta cinco competências determinantes para o exercício das funções de director «_a capacidade para articular uma filosofia para a escola, com a visão do que ela deve ser; a disponibilidade para partilhar disponibilidades de gestão da escola através do incremento da autoridade dos outros; fortes competências para enfrentar problemas, o que inclui a capacidade para tomar decisões e actuar rapidamente para resolver problemas; capacidade e convicção para gerir o ambiente externo da escola-uma espécie de político destemido capaz de aceitar riscos» (conforme citado em Barroso, 2005, p. 150). O Director com essas competências pode, em coordenação com os demais elementos da direcção, fazer uma liderança flexível, com uma boa capacidade para gerir as situações no contexto escolar, tornando-o inclusivo por excelência.

Capítulo III

3 Estudo de caso do Papel da Direcção no desenvolvimento das práticas e culturas educacionais inclusivas em duas escolas secundárias na Ilha de Santiago

O campo de investigação nesse estudo são duas escolas secundárias públicas da ilha de Santiago, incidindo mais especificamente sobre o papel da Direcção na criação e desenvolvimento de práticas e culturas educacionais inclusivas.

O capítulo em apreço descreve a metodologia utilizada no estudo, relativamente à escolha dos participantes, à recolha dos dados e à respectiva análise, a qual foi desenhada de modo a encontrar respostas para as questões e os objectivos de investigação propostos.

3.1 Descrição dos procedimentos da definição das amostras e dos participantes do estudo.

Para a materialização da pesquisa em apreço e procura de respostas para as perguntas de partidas e objectivos definidos, a investigação cingiu-se nas escolas secundárias públicas da Ilha de Santiago que constituem a população desse estudo. Trata-se de um estudo por

amostragem, não estatisticamente representativa, mas significativa que pode levar para a diversidade da realidade, pois, não se trata de amostra probabilística e muito menos aleatória, daí serem escolhidas duas escolas que possuíam características que interessavam, de acordo com critérios previamente traçados. A Ilha de Santiago possui 18 Escolas Secundárias Públicas quais sejam: Liceu Domingos Ramos, Escola Secundária Cónego Jacinto, Escola Secundária Cesaltina Ramos, Escola Secundária Pedro Gomes, Escola Secundária Abílio Duarte, Escola Secundária Constantino Semedo, Escola Secundária de Calabaceira, Escola Secundária de Achada Grande Frente, Escola Secundária de São Domingos sedeadas na região de São Tiago Sul; Escola Secundária do Tarrafal, Chão Bom, Liceu Amílcar Cabral, Escola Secundária da Calheta, Escola Secundária de Achada Falcão, Escola Secundária dos Picos, Escola Secundária Luciano Garcia, Escola Secundária Prof. Alfredo da Cruz Silva e Escola Secundária Grão Duque Henri sedeadas na região de Santiago Norte.

Para a escolha da amostra de estudo houve um contacto do investigador com a Direcção de todas as escolas secundárias públicas supracitadas quer via telefone quer através das deslocações às estruturas educativas. Esses contactos permitiram explicar o teor de investigação que se pretendia realizar, solicitar oficialmente todas as informações sobre as escolas para uma posterior aplicação dos critérios de selecção. As informações relativas à caracterização das escolas foram recolhidas em Julho de 2009. Tendo reunidas as informações, procedeu-se a escolha das duas escolas que deviam ser estudadas mediante os seguintes critérios:

- Direcção com o mesmo ano de experiência na gestão da escola, para comparar o seu papel em torno da inclusão.
- A dimensão da Escola, onde se pretendia ter escolas com dimensões variadas para poder comparar. Isso numa lógica de que o clima, a cultura da escola e a própria liderança são influenciados pela dimensão populacional da escola;
- Data de construção e de entrada em funcionamento, antes da reforma educativa da década de 90 e durante a reforma, na mesma década, em que lançou o Movimento Internacional de Educação para Todos, uma vez que se pretendia ter uma escola antes e outra durante a reforma para se fazer comparação;

- Localização geográfica nos maiores centros populacionais na Ilha de Santiago para compreender a influência da densidade populacional no desenvolvimento de escola mais inclusiva.

Feitas as análises das informações recolhidas junto das Escolas Secundárias referenciadas acima e junto do GEPME, foram seleccionados o Liceu Amílcar Cabral e a Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa, por serem os que melhor preenchiam os critérios definidos, previamente, para selecção das amostras de estudo.

Em suma, foram escolhidas duas escolas muito significativas para o estudo em apreço, uma entrou em funcionamento muito antes da reforma e outra durante a reforma do ensino, uma de grande dimensão e outra de média dimensão. As duas localizam-se nos maiores centros populacionais, sendo uma na Praia e outra em Assomada, tendo ambas uma Direcção com três anos de experiência na Gestão da Escola.

É de salientar que tendo definidas as amostras de estudo, o investigador comunicou oficialmente aos Directores das duas escolas, tendo inclusive deslocado a essas estruturas educativas para encetar contactos com os responsáveis. Nesses encontros o investigador informou – lhes sobre os objectivos e as questões que se pretendia responder com essa pesquisa, deixando a garantia da confidencialidade e anonimato perante os dados que iriam ser recolhidos e, aproveitou o ensejo para pedir a colaboração necessária da direcção durante toda a investigação. Esses contactos e acertos aconteceram no mês de Setembro, com o início do novo ano lectivo.

Nesse estudo foram escolhidos três sujeitos para recolha das informações empíricas a saber: Os Directores das escolas, os Presidentes do Conselho de Disciplina e os Directores de turmas, uma vez que estes sujeitos desempenham funções essenciais na estrutura e no funcionamento do sistema escolar. Os Directores são os principais responsáveis e representantes da Escola. Eles respondem por todas as políticas definidas para o melhor funcionamento da instituição escolar, coordenam todas as informações e têm uma visão do conjunto. Os Presidentes do Conselho de Disciplina lidam directamente com os processos que traduzem os comportamentos dos alunos, para além de serem responsáveis para definição de estratégias, visando a melhoria do ambiente escolar. Finalmente, os Directores de turmas são

responsáveis directos das turmas, respondem pela sua organização e propõem mecanismos para a melhoria do processo ensino aprendizagem dos alunos, ouvindo os pais e encarregados de educação. Desde logo, suas opiniões fornecem subsídios relevantes para compreensão das práticas e culturas educacionais em ambiente escolar.

3.2 Descrição e caracterização da metodologia utilizada na recolha e tratamentos dos dados

Este estudo pretendia utilizar uma triangulação de métodos para a recolha dos dados, na qual incluía: I) análise dos documentos da escola como relatórios, actas e outros; II) realização de entrevistas com os Directores e Presidentes do Conselho de Disciplina; III) aplicação dos questionários aos Directores das turmas.

Todavia, face às resistências dos responsáveis em conceder os documentos ao investigador para os efeitos solicitados alegando tratarem de documentos confidenciais da escola, só acessíveis à inspecção do Ministério da Educação, entendeu-se utilizar apenas as entrevistas e os questionários. Com esses dois instrumentos de recolha de dados procurou-se obter informações necessárias para se responder às questões de investigação e os objectivos traçados e poder realizar uma interpretação mais aprofundada e holística do fenómeno objecto de estudo.

Sendo o uso das entrevistas um método de recolha de dados sobre as opiniões pessoais, interpretações e experiências subjectivas, considerou-se importante utilizar este método de modo a recolher informações sobre as opiniões e representações dos sujeitos de pesquisa. A entrevista constitui um importante instrumento de recolha de informação e deve centrar-se em torno da hipótese de trabalho. Este instrumento permite um contacto directo entre o investigador e os sujeitos de estudo ou seus interlocutores. Através deste processo, o interlocutor «exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências» (Quivy, 1998,p.192). A entrevista é utilizada para «recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo» (Bogdam & Biklen, 1994, p. 134).

É de salientar ainda, que a entrevista semi directa ou semi dirigida, tem sido muito utilizada hodiernamente, em ciências sociais. Com esta metodologia de recolha de informação, «o investigador esforçar-se-à simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quando possível» (Quivy, 1998,p.193). Tendo em consideração o exposto, o investigador entende que a entrevista semi dirigida constitui uma metodologia ideal para essa pesquisa, atendendo que permite uma maior interacção entre o investigador e os entrevistados. Estes ficam muito mais à vontade para prestarem as informações requeridas sobre o tema em apreço, sem que o investigador perca de vista os objectivos fundamentais da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas no estabelecimento de ensino e dirigidas aos Directores e Presidentes do Conselho de Disciplina, gravadas num gravador portátil e utilizadas cassetes de áudio normal. Estas foram transcritas com vista a posterior análise de conteúdo. Estas entrevistas foram realizadas no mês de Janeiro de 2010 após uma testagem para permitir uma maior clareza e compreensão por parte dos entrevistados. Antes da sua aplicação, os entrevistados tiveram acesso aos guiões de entrevistas que continham sete dimensões (ver anexo F)

As entrevistas tinham como objectivos recolher as percepções e representações dos entrevistados sobre o papel da Direcção das escolas na criação e desenvolvimento de práticas e culturas educacionais inclusivas e foram conduzidas de forma a responder às perguntas de partidas e objectivos traçados.

Após a recolha de informações através das entrevistas, o primeiro passo realizado foi a sua transcrição, utilizando-se o processador do texto Word da Microsoft Office 2003 Premiun, do Sistema Windows Vista. A transcrição do conteúdo gravado de cada entrevista foi realizada imediatamente a seguir à recolha de dados, para garantir a qualidade do material recolhido e evitar algumas distorções que podiam ser provocadas pelo esquecimento. Seguidamente procedeu-se à análise do seu conteúdo. Esta corresponde a uma «operação de levantamento progressivo do oculto e do subjacente» (Rodrigues, 2001, p. 67).

A análise de conteúdo revela-se de suma importância nesta pesquisa porque «oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade» (Quivy, 1998, p. 227). Segundo Bardin (2002) a análise dos conteúdos corresponde a «um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens» (p.42).

O processo da análise dos conteúdos passou pelas seguintes etapas: I) Análise dos objectivos da investigação e do quadro de referência teórico; II) Definição das categorias e subcategorias; IV Determinação das frases chaves como unidades de registo ou análise; V) Quantificação, isto é, a contagem da frequência das unidades de registo);

No concernente a definição das categorias, estas procuraram ter em conta as seguintes características: exaustividade (esgota a totalidade das entrevistas em análise), exclusividade (o mesmo elemento não é classificado em duas categorias diferentes), objectividade (codificadores diferentes chegam a resultados iguais) e pertinência (as categorias adaptam-se aos conteúdos e aos objectivos do estudo). A tabela a seguir procurou apresentar essas características.

Tabela 1: Definição das Categorias e Subcategorias.

Nº	Categoria	Subcategoria
I	Representações sobre Educação Inclusiva	Noções de Inclusão, Definições de Educação Inclusiva, Definições Escola Inclusiva
II	Orientações nacionais sobre educação inclusiva.	Normas Legais Nacionais de Inclusão e Medidas de Políticas Nacionais de Inclusão
III	Direcção e gestão da Escola	Estilo de Liderança da Direcção, Tipo/forma de comunicação e Delegação/Desconcentração de poderes
IV	Cultura Escolar	Caracterização da Cultura Reinante no contexto escolar
V	Criação e desenvolvimento de Escola Inclusiva	Obstáculos à Inclusão, Factores facilitadores de Inclusão, Mudanças Necessárias
VI	Práticas de gestão escolar inclusiva	Práticas inclusivas no contexto escolar Acções desenvolvidas pela Direcção

Para o registo dos dados decorrentes desta análise foi elaborada uma grelha de análise que incluiu não só os indicadores criados e a respectiva frequência, mas também a definição das subcategorias e categorias, conforme se pode verificar no anexo (ver anexo D).

Um outro instrumento utilizado com vista a recolha das informações foram os questionários. O questionário constitui um instrumento de recolha de dados muito utilizado e consiste «em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores» (Quivy, 1998, p. 188).

Os questionários foram aplicados aos directores de turmas com o propósito de recolher as suas percepções e ou representações sobre o papel da Direcção da sua escola na criação e desenvolvimento de práticas e culturas inclusivas. Para o efeito foi elaborado um guião dos questionários com nove dimensões (ver anexo E).

Previamente à aplicação dos questionários fez-se um pré-teste numa outra escola que serviu de base para a elaboração do guião definitivo com as necessárias alterações, de forma a tornar o guião mais compreensível, claro e explícito. Como exemplo de algumas alterações apresenta-se: no ponto 4- onde se questiona se a Direcção da escola no processo de tomada de decisão leva em conta as opiniões dos alunos, haviam apenas duas opções de respostas (SIM ou NÃO e acrescentou-se NÃO SABE). A mesma alteração aconteceu noutros pontos dos questionários.

Para a sua aplicação o investigador contou com apoio de alguns professores que trabalham nas estruturas educativas em apreço. Contudo, face às resistências dos sujeitos em participar nos estudos por alegadamente terem sido essas escolas escolhidas para a realização de muitas dissertações com recursos aos questionários, o investigador teve todo o mês de Fevereiro à espera desses dados para tratamento. Ao todo foram inquiridos 38 directores de turma num universo de 126 no Liceu Amílcar Cabral, correspondendo a 30% e 16 directores de turma num universo de 52 na escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa,

correspondendo, também, a 30%., contemplando directores de diferentes ciclos, formação académicas e dos dois períodos.

Os resultados dos questionários foram sujeitos a tratamento e análise estatísticos, com recurso ao programa SPSS versão 15. É de se realçar que a análise estatística dos dados impõe-se em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquérito por questionário.

A pesquisa bibliográfica surge como uma outra metodologia importante nesta pesquisa. Para além de constituir a essência do estudo exploratório, é também fundamental quando se pretende explicar problemas. Ela caracteriza-se «pela busca, recorrendo a documentos, de uma resposta a uma dúvida, uma lacuna de conhecimento» (Michel, 2005, p.32). Neste caso particular a pesquisa teve um suporte teórico, a partir de referências teóricas, publicadas nos domínios científicos em apreço.

3.3 Caracterização das Escolas Secundárias em estudo (Liceu Amílcar Cabral e Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa).

O Liceu Amílcar Cabral é uma Escola de grande dimensão e situa-se na Cidade de Assomada, Concelho de Santa Catarina, Ilha de Santiago, mais concretamente na zona de Achada Riba a norte da escola técnica Grão Duque Henry, na proximidade do Supermercado Calu & Ângela, Palácio da Justiça e tendo nas imediações uma zona residencial. Foi construído nos finais da década de 70 e começou a funcionar a 7 de Outubro de 1985, após sua oficialização no Boletim Oficial de Cabo Verde nº 35 de 31/08/ 1985, tendo funcionado nessa altura com 9 salas de aulas destinadas apenas aos alunos do curso geral. Aquando do seu funcionamento, o liceu albergava alunos de todo o interior da Ilha de Santiago (dos Concelhos do Tarrafal, Santa Cruz e São Miguel). É a segunda escola secundária da Ilha a ser construída e a primeira do interior da Ilha de Santiago, com várias gerações de quadros formados.

No presente ano lectivo a escola alberga menos alunos comparativamente ao ano lectivo passado, pois, os seus dois anexos de Achada Falcão e São Salvador do Mundo ganharam autonomias administrativas e pedagógicas. Mesmo assim, a Escola é, de acordo com o

Decreto-Lei nº 20/2002, de grande dimensão¹, visto receber 3984 alunos, conforme demonstra a tabela 2, representativos de todas as camadas sociais e zonas do interior desta Ilha, continuando a ser a maior escola secundária do País.

Tabela 2: Número de alunos por ano de estudo e sexo.

Ano de escolaridade	Nº de alunos		
	M	F	T
7º	532	564	1096
8º	432	454	886
9º	333	388	721
10º	197	270	467
11º	182	227	409
12º	159	241	390
Total	1971	2013	3984

A Escola está estruturada em quatro blocos: o primeiro bloco alberga os serviços da Secretaria, da Direcção, salas de informática, Secretaria do Instituto Pedagógico, Gabinete do Gestor do Pólo nº 1 de Assomada, salas para arquivos de documentos, salas para coordenações disciplinares e ainda, gabinete para inspecção pedagógica. O segundo bloco está dividido em três pisos, contando com salas de aulas, sala dos professores e casas de banho para alunos e professores. O 3º bloco está dividido em três pisos albergando salas de aulas, casa de banhos e sala dos professores e no quarto bloco existe uma grande sala denominada de salão, com dois pisos, onde funcionam, no rés-do-chão a biblioteca e, na parte de cima, a sala para realização de reuniões. Ainda possui, fora da área cercada, uma placa desportiva usada para realização das aulas de Educação Física.

Como se pode constatar na tabela 3 indicada na página seguinte, a escola conta com 188 professores sendo grande maioria em Licenciatura e apenas 3 possuem apenas o 12º ano.

¹ Segundo o Decreto _Lei nº 20/2002 de 19 de Agosto, no seu artigo 7º (Tipologia de escolas secundárias), alínea 2 «Em função da sua frequência, as escolas secundárias podem ser de pequena, média e grande dimensões, consoante tenham até 1500, de 1501 a 2500 e mais de 2500 alunos respectivamente».

Tabela 3: Número de professores e sua formação académica

Formação Académica	12º ano	Bacharelato	Licenciados	CFPEBC	Mestrados	Doutorando	Em Licenciatura
Nº de professores	3	43	37	2	2	1	100

Para além dos 188 professores supramencionados para atenderem às demandas dos alunos a escola conta com 34 pessoal não docente sendo a maioria empregadas de limpeza conforme a tabela 4.

Tabela 4: Número de pessoal não docente da escola.

P. não Docente	Empregadas de limpeza	Contínuos	Pessoal da Secretaria	Pessoal da reprografia	Guardas	Porteiro
Nº	17	6	5	1	4	1

É de se realçar que para dar cobertura a 126 turmas formadas, dos 188 professores que a escola possui, 126 são directores de turma, sendo a maioria no 1º ciclo, conforme a tabela 5.

Tabela 5: Número de directores de turma por ano de estudo e por ciclo.

Ano de estudo	Nº de directores de turma	Total por ciclo
7º	30	59
8º	29	
9º	21	
10º	20	41
11º	12	
12º	14	26
Total	126	

Quanto ao ambiente, para quem chega à escola encontra à entrada da mesma, do lado direito do portão, uma guarida onde se encontra o porteiro responsável pelo controlo de entrada e saída de pessoas durante o dia. A Escola é totalmente cercada, com segurança permanente. Todavia, o edifício encontra-se num estado de degradação precisando de uma intervenção de fundo com destaque para as casas de banho, pinturas electricidade etc.

De entre as infra-estruturas destacam: Salas de aulas (65), Gabinetes da Direcção (5), Secretaria (1), Biblioteca (1), Salas dos professores (2), Laboratório (1), Oficinas (1), Salas de informática (2), Sala da Associação dos estudantes (1), Reprografia (1), Armazém (1), Cantina (1), Papelaria (1), Cozinha (1), Sanitários (6), Placa desportiva (1), Gabinete de Aconselhamento (1), outros espaços (14).

É de salientar que, do ponto de vista sócio - educativo, muitos alunos do Liceu em epígrafe contam com o apoio do ICASE, beneficiando assim, de vários programas de apoios: transporte escolar, propinas e estadias nas residências estudantis. Outras instituições públicas e privadas têm apoiado a escola através da Subdirecção para os Assuntos Sociais e Comunitários. A escola conta com um Gabinete que apoia os alunos no concernente aos aconselhamentos diversos e descoberta das vocações. O aconselhamento é feito por professores psicólogos destacados para o efeito.

Um outro aspecto digno de realce prende-se com as diversas iniciativas extra curriculares levadas a cabo pela Direcção da escola e os demais elementos da comunidade escolar. De entre as principais actividades destacam-se: comemoração de datas como dia da escola, dia da mulher cabo-verdiana, dia do pai, dia da família, dia dos heróis nacionais, etc. Destaca-se, ainda, actividades relacionadas com carnavais dos alunos, rádio liceu, entrega de certificado de mérito aos melhores alunos, festas natalícias, visitas às comunidades, visitas de estudos, etc. Segundo conversas informais com a Subdirectora para Assuntos Sociais e Comunitários em todas essas actividades tem havido muita participação da comunidade escolar e educativa.

A Escola Secundária «Cónego Jacinto Peregrino da Costa» situa-se no bairro da Várzea da Companhia, atrás do Palácio do Governo, na Cidade da Praia. Foi fundada a 28 de Janeiro de 1994, em plena reforma do ensino e na década da declaração mundial sobre Educação para todos e no ano da proclamação da Declaração de Salamanca. Funcionou inicialmente como

anexo da actual Escola Secundária «Pedro Gomes» e ficou durante alguns meses com o nome de Escola Secundária Achada de Santo António. No entanto, só viria a ser inaugurada a 10 de Outubro do mesmo ano pelo então Ministro da Educação em representação do primeiro-ministro, com o nome de «Escola Secundária «Cónego Jacinto Peregrino da Costa».

A Escola é constituída por seis blocos sendo três paralelos, um transversal, um administrativo e um onde funciona a cantina. As salas de aulas funcionam nos três blocos paralelos e no bloco transversal.

No bloco transversal, para além das salas de aulas e casas de banho, funcionam também espaço de Informação e Orientação (EIO), oficina dos alunos, laboratório de Física, Química e Biologia, sala da cultura cabo-verdiana, sala de clube de Francês e sala de Judo. No bloco administrativo funcionam os serviços administrativos da escola, nomeadamente a secretaria, os gabinetes do director, do subdirector administrativo, do subdirector pedagógico, da secretária do director e do subdirector para assuntos sociais e comunitários, espaço para reprografia, biblioteca, sala de estar dos professores, sala para as reuniões de coordenação, anfiteatro, cozinha e casas de banho. No sexto bloco funcionam a cantina, o espaço multi-uso, o clube ecológico e a sala dos professores de Educação Física. Existe um espaço para recreio com bancos, espaços verdes e duas placas desportivas.

De entre as infra-estruturas da escola destaca-se: Salas de aulas (26), EIO (1), Biblioteca (1), Anfiteatro (1), Clube de Francês (1), Clube ecológico (1), Sala da cultura (1), Laboratório de Física, Química e Biologia (1), WC (17), Placas Desportivas (2), Espaço multi-uso (1), Cantina (1), Reprografia (1), Salas dos professores (2), Secretaria (1), Gabinete da Direcção (5), outros espaços (5).

O corpo discente da Escola Cónego Jacinto é proveniente de Várzea, Eugénio Lima, Quartel escola, Terra Branca, Fazenda, Achada Santo António, Achadinha, Bairro, Pensamento, São Pedro, Porto Mosquito, Tira Chapéu, Palmarejo, etc. Perfazendo um total de 1550 alunos. Trata-se de uma escola de tamanho médio, segundo o Decreto-lei nº 20/2002 de 19 de Agosto, albergando mais alunos do sexo feminino do que o sexo masculino e, onde existem mais alunos no 2º e 3º ciclo do que no 1º ciclo, implicando um ligeiro aumento de directores de turmas nos dois últimos ciclos conforme as tabelas 6 e 7, indicadas na página seguinte.

Tabela 6: Número do corpo discente da Escola Secundária <Cónego Jacinto>

Ano de estudo	Efectivos			
	F	M	Total	Turmas
7º	138	135	273	11
8º	83	95	178	5
9º	165	103	268	8
10º	118	164	282	9
11º	133	151	284	10
12º	151	114	265	9
Total	788	762	1550	52
%	50,838%	49,162%	100%	100%

Tabela 7: Número de directores de turma por ano de estudo e por ciclo

Ano de estudo	Nº de directores de turma	Total por ciclo
7º	11	16
8º	5	
9º	8	17
10º	9	
11º	10	19
12º	9	
Total	52	52

A tabela nº 7 demonstra que existem na escola 52 directores de turmas correspondente a 52 turmas distribuídas em três ciclos de estudos.

O corpo docente da escola é constituído por 91 professores, sendo 54 do sexo masculino e 37 do sexo feminino. Quanto ao pessoal não docente a escola conta com 19 pessoas, conforme a tabela 8, indicada na página seguinte, sendo constituído maioritariamente por Assistentes de Serviços Gerais.

Tabela 8: Número de pessoal não docente

Pessoal não Docente	Guardas	Assistentes de S. Gerais	Auxiliar Administrativos	Assistente Administrativos
Nº	5	12	1	1

Do ponto de vista da organização das respostas aos alunos é de salientar que para além das acções da Direcção a escola tem o EIO que se ocupa da orientação educacional, informação e formação dos jovens sobre as doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez precoce, a droga, o tabaco, etc. Faz-se também acompanhamento dos alunos com necessidades diferenciadas pelos psicólogos.

Segundo o Subdirector para Assuntos Sociais e Comunitários, em conversas informais, a Escola tem uma rede de serviço de apoio socioeducativo funcional e é coordenada pela subdirecção para os assuntos sociais e comunitários, contando com o apoio do ICASE que paga propina a 97 alunos de 7º a 12º ano e subsidia com transportes a 22 alunos do 7º a 12º ano; Instituto da Criança e Adolescência e Fundação Cabo-verdiana de Solidariedade que trabalham directamente com a família apoiando os alunos na própria comunidade; conta ainda com o apoio da Associação Black Panter que tem colaborado com a escola no pagamento de propina dos alunos de acordo com as suas possibilidades.

A escola é rodeada por paredes de bloco feito de argamassa, com uma pintura interior e exterior e possui espaço verde onde os alunos passam os seus tempos livres. Esta vedação proporciona-lhe uma certa segurança. Ademais, a escola foi contemplada com o programa ‘escola segura’ promovida pela Policia Nacional e tem contado com a pronta colaboração da Polícia Nacional e Judiciaria sempre que se manifestar necessária.

A escola secundária «Cónego Jacinto» tem levado a cabo um conjunto de acções de carácter extra-curricular quais sejam: Jornadas pedagógicas, reunião com a comunidade educativa, intercâmbios culturais desportivas e recreativas com diversas escolas na Praia e interior da

Ilha de Santiago. A escola possui, ainda, grupos musicais, de teatros e de desportos envolvendo professores e alunos, demonstrando um certo nível de cooperação.

Capítulo IV

4 Representação dos sujeitos inquiridos no LAC e ESCJ sobre normas e políticas de educação inclusiva.

Antes de apresentar e analisar as diversas representações dos sujeitos sobre o objecto em estudo, revela-se pertinente caracterizar o perfil dos inquiridos do ponto de vista do género, formação académica, idade e tempo de serviço na escola. Os dados indicam que dos inquiridos no LAC, 65.8% são do sexo masculino e 34.2% do sexo feminino; 71.1% possui o grau de licenciatura e 28.9% possui o grau de bacharelato. Quanto ao tempo de serviço na escola os dados indicam que 34.2% têm de 1 a 4 anos de serviços na escola, 31.5% têm de 5 a 9 anos, 23.6% têm de 10 a 14 anos, 7.8% têm de 15 a 19 anos e 2.6% tem de 20 a 24 anos. No que diz respeito à idade, 60.5% têm de 26 a 30 anos, 18.4% têm de 31 a 35 anos, 13.1% têm de 36 a 40 anos, 5.2 % têm de 46 a 50 anos e 2.6% tem 41 a 45 anos.

No concernente os inquiridos da ESCJ, os dados indicam que 75% são do sexo masculino e 25% do sexo feminino; 68.8% têm licenciatura e 31.1% têm o bacharelato. Quanto a idade, os dados indicam que 37.5% têm de 26 a 30 anos, 25% tem 36 a 40 anos, 12.5% tem 41 a 45 anos e 6.2 tem de 31 a 35 anos.

No tocante ao tempo de serviço na escola, 43.7% têm de 5 a 9 anos de serviços, 25% têm de 15 a 19 anos, 12.5% têm de 10 a 14 anos, 12.5 têm de 1 a 4 anos e 6.2 tem de 25 a 29 anos de serviços.

Nota-se que dos inquiridos mais de metade são do sexo masculino e possui formação superior, nível de Licenciatura. No tocante ao tempo de serviço, a maioria dos inquiridos tem de 1 a 9 anos de trabalho na escola e, com idade compreendida entre 26 a 30 anos. No LAC chegam a 68.8% dos que possuem de 26 a 30 anos. Está-se perante escolas com professores na maioria jovens.

4.1 Noção de Inclusão

Quanto ao conhecimento sobre a inclusão, analisando os dados do Liceu Amilcar Cabral, pode-se verificar que 31.6% dos inquiridos entendem que inclusão significa abranger todos os alunos no sistema educativo; 23.7% entendem que inclusão é estar inserido, integrado em sociedade; 21.1% declaram que inclusão é forma de dar oportunidade às pessoas e 2.6% dizem que inclusão é não deixar ninguém de fora. 21.1% dos inquiridos não respondem esta questão. Relativamente à Escola Cónego Jacinto, os dados recolhidos apontam que, no concernente à noção de inclusão, metade dos 16 inquiridos definem – na como integração social; cerca de um terço como forma de dar oportunidades; 12.5% vêem-na como inserção e 6.3% definem-na como forma de não diferenciar ninguém.

No que toca os dados recolhidos das entrevistas feitas no LAC, para o Director a palavra inclusão significa mesmo não deixar ninguém de fora, criar as condições para o indivíduo desenvolver-se integralmente. O presidente do CD comunga desta definição ao apontar que inclusão é um conceito que significa não deixar ninguém de fora. Analisando as informações recolhidas das entrevistas aplicadas na ESCJ, constata-se que para o director da escola inclusão significa dar oportunidade a todos. Para o presidente do CD inclusão significa incluir/integrar a todos.

Tendo em conta o exposto, as informações recolhidas apontam para uma multiplicidade e diversidade de representações por parte dos sujeitos de pesquisa sobre o conceito de Inclusão. Existem representações específicas dos sujeitos de cada estabelecimento, fazendo com que

elas se diferenciem quais sejam: a inclusão significa abranger todos os alunos no sistema educativo (31.6% dos DTLAC); inserir-se, estar integrado em sociedade (23.7% DTLAC); integração Social (50% DTESCJ); inserção (12.5% DTESCJ) e forma de não diferenciar ninguém (6.3% DTESCJ). Nota-se que dentro da mesma escola os diversos sujeitos de pesquisa comungam da ideia que inclusão significa não deixar ninguém de fora (26% DTLAC, PCDLAC, DLAC que acrescenta criar as condições para o individuo desenvolver-se integralmente). A única representação coincidente apontada pelos sujeitos das duas escolas prende-se com a definição de inclusão como forma de dar oportunidade a todos (21.1% DTLAC, 31.3% DTESCJ, DESCJ). Este afirma: *«para mim inclusão significa abrir dar oportunidade a todos estar aberto para receber»*.

Enquanto que todos os Directores de turma da ESCJ manifestam as suas representações sobre noção de Inclusão, no Liceu Amílcar Cabral, 21.1% não respondem à questão. Esta ausência de resposta leva-nos a crer que esses sujeitos não possuem ideias claras e não querem demonstrar isso. Uma outra explicação possível poderá estar relacionada com o facto destes directores nunca terem pensado no assunto, o que não deixa de ser uma preocupação, pois, tratando-se de importantes elementos na promoção de práticas inclusivas na escola e na sala de aula revela-se um imperativo que tenham a noção de que é inclusão. Na verdade, não se consegue materializar ou implementar de forma coerente o que não se tem a noção. É interessante a forma como os sujeitos das duas escolas tiveram as mesmas opiniões sobre o conceito de inclusão, como forma de dar oportunidade a todos pois, ninguém se sente incluído se não lhe for dada a oportunidade. A palavra inclusão como frisa Mittler (2003) «diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidade de escolha e de auto determinação. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer, independentemente da sua idade ou rótulos» (p.17). Uma outra representação que merece um realce por ser apontada por vários sujeitos de pesquisa no LAC prende-se com o conceito de inclusão como sendo não deixar ninguém (quem quer que seja) de fora. Mittler (2003), citando Booth (1999^a), defende a mesma ideia ao asseverar que inclusão corresponde a um processo de aumentar a participação dos aprendizes na escola e de reduzir a sua exclusão. Na verdade, a medida que se reduz a exclusão, menos pessoas ficam de fora, estando certo que o objectivo último de uma verdadeira inclusão é por cobro a toda forma de exclusão e consumir a ideia de não deixar pessoas de fora.

Para terminar a análise das representações dos sujeitos de pesquisa sobre a noção de inclusão é mister salientar que todas elas se enquadram nas diferentes perspectivas teóricas utilizadas neste estudo. Aliás, prova disso é a perspectiva de González (2003) segundo a qual Inclusão «trata-se de dar opções, de dar lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo, sem permitir a exclusão e oferecer como segunda oportunidade a integração escolar» (p.58). Na mesma linha, Rodrigues (2006) afirma que o «conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípios, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar» (p.76).

4.2 Definição de Educação Inclusiva

No tocante ao conceito de educação inclusiva é de se realçar que a análise dos dados ilustra que 44.7% dos 38 DT inquiridos definem a educação inclusiva como sendo uma educação para todos, para a diversidade; 15.8% declaram que a educação inclusiva significa desenvolvimento integral e pleno dos alunos; 21.1% entendem que corresponde a um processo que visa incluir todos dentro da esfera educativa; 2.6% declaram que se trata de um processo de planificação visando o atendimento das crianças com NEE. Em relação ao conceito de educação inclusiva 15.8% dos inquiridos não respondem a questão, o que pode estar relacionado com a falta de ideias claras e de opiniões formadas sobre a matéria. Sobre a noção de educação inclusiva, o Presidente do CD definiu-a como sendo uma educação para todos enquanto que o Director não fez nenhuma referência a este conceito durante toda a entrevista. Relativamente a ESCJ 62.5% dos inquiridos entendem que a Educação Inclusiva trata-se de uma educação para todos; 25% declaram que ela corresponde a uma educação integrada; 6.3% declaram que se trata de um processo de socialização dos indivíduos e 6.3% entendem que a educação inclusiva corresponde a uma educação que promove a participação de todos. Tanto o director como o presidente do CD definem-na como uma educação para todos.

Analisando os dados recolhidos das duas escolas pode-se concluir que existem diversas representações sobre a Educação Inclusiva, o que não deixa de constituir uma mais-valia para a criação e desenvolvimento de escolas verdadeiramente inclusivas. É de se registar que a educação inclusiva, enquanto educação para todos, para a diversidade, é apontada por quase

metade dos inquiridos do LAC (44.7%), por mais de metade dos inquiridos da ESCJ, pelo PCDLAC, pelo PCDESCJ e pelo DESCJ. Na verdade é a representação dominante nos sujeitos de pesquisa e apontada por todos à excepção do DLAC. Aliás, dos sujeitos de pesquisa, é o único que não se referiu à noção de Educação Inclusiva, o que não deixa de ser preocupante por ser o principal responsável na escola pela implementação das políticas educativas de quem se espera informações e motivação para implementação de práticas mais inclusivas na sua escola. Este aspecto pode significar uma interpelação às autoridades centrais, pois, a Declaração de Salamanca (1994) reconhecendo o papel dos directores na implementação de políticas da inclusão, deixa claro que eles podem assumir com competências esses desafios se receberem treino para o efeito. As outras representações sobre a noção de Educação Inclusiva são menos expressivas e nota-se diferenças nos sujeitos das duas escolas. A Educação Inclusiva, como uma educação integrada, foi apontada por 25% DTESCJ; como processo que visa incluir todos dentro da esfera educativa foi apontada por 21.1% DTLAC e enquanto processo de planificação visando o atendimento das crianças com NEE foi apontada por apenas 2.6% DTLAC. Esta visão da Educação Inclusiva é redutora pois, Educação Inclusiva é muito mais do que isso, ela está vinculada a uma Educação para Todos, para diversidade. Concordamos com Ainscow (2003) ao defender que «considerar a Educação Inclusiva como um movimento de luta e defesa principalmente dos direitos das pessoas com deficiências é reduzi-la à insignificância social e desvaloriza-la enquanto recurso de mudanças sociais relevantes uma vez que ter acesso a uma educação efectiva garante o acesso aos bens comuns e à cidadania» (p.114). Desde logo, Educação Inclusiva é uma Educação para a Cidadania de todos.

Em suma, todas as representações sobre Educação Inclusiva apontadas pelos sujeitos de pesquisa satisfazem ou vão ao encontro das definições patentes nas diversas literaturas sobre Educação Inclusiva que serviu de base à fundamentação teórica deste estudo. Com efeito, a Educação Inclusiva, enquanto Educação para todos e para diversidade, constitui um dos grandes pressupostos da Declaração de Salamanca (1994). Ela pressupõe, no dizer de Roldão (2003) referenciado por Sanches e Teodoro (2007) escolas abertas para todos. Na mesma linha, Rodrigues (2006), citando Perrenoud define a Educação Inclusiva como aquela que promove escola de sucesso para todos. Enfim, a ideia de Educação Inclusiva está ligada a escola para todos, isto é, escola que seja capaz de promover a participação de todos os alunos. Costa, Leitão, Morgado, e Pintos (2006) referem a educação inclusiva como uma educação para a diversidade e, na mesma linha Ainscow e Ferreira (2003) vêem na Educação inclusiva

um movimento que permite mudar as escolas tornando-as mais capazes de responder à diversidade humana e a todos os alunos em situação de risco.

4.3 Definição de Escola Inclusiva

No concernente a noção de escola inclusiva dos 38 DT inquiridos no LAC, 50% definem-na como sendo escola para todos os alunos; 13.2% declaram-na como sendo escola que recebem alunos com NEE; 10.5% entendem que ela corresponde a uma escola que reúne todas as condições para a prática educativa; 5.3% vêem-na como escola voltada para a comunidade. Dos inquiridos 18.4% não respondem à questão. No que tange os DTESCJ, os dados revelam que 43.8% definem a escola inclusiva como escola para todos; 25% entendem que se trata de escola que integra alunos portadores de deficiência; 12.5% entendem que ela corresponde a uma escola aberta; 12.5% declaram que ela corresponde a uma escola que valorize as diferenças e 6.3% dos inquiridos entendem que ela corresponde a uma escola especializada.

Quanto às informações recolhidas das entrevistas no LAC sobre o significado da palavra escola inclusiva, o director entende que se trata de uma escola com condições de inclusão enquanto que o presidente do CD conceitua a escola inclusiva como sendo escola para todos. No tocante as representações dos dois entrevistados da ESCJ (PCDESCJ e DESCJ) sobre Escola Inclusiva, os dados apontam que definem - na como sendo uma escola para todos.

Analisando as representações recolhidas nas duas escolas sobre escola inclusiva, pode-se concluir que elas são diversificadas. No entanto a escola inclusiva, enquanto uma escola para todos, aparece como representação dominante, apontada por quase todos os sujeitos de pesquisa, à excepção do DLAC. (50% DTLAC, PCDLAC, 43.8% DTESCJ, DESCJ, PCDESCJ). A escola inclusiva, enquanto escola que integra alunos portadores de deficiências, aparece como a segunda maior representação, mas apontada apenas pelos inquiridos da ESCJ em cerca de (25% DTESCJ), seguida de escola que recebe alunos com necessidades educativas especiais (13.2% DTLAC). A Escola Inclusiva, enquanto escola voltada para a comunidade, é a representação menos apontada (5.3 % DTLAC), mas não menos importante, pois, segundo Sapon-Shevin, (1992) citado por Morgado (2003) uma escola inclusiva é a que «procura gerir e responder adequadamente às necessidades de todos os elementos dessa comunidade educativa num contexto comum e flexível» (p.78). Não se consegue responder

adequadamente às demandas da comunidade educativa sem que a escola esteja voltada, aberta à ela.

Ao contrário dos inquiridos da ESCJ, 18.4% dos DTLAC não respondem a questão. Esta falta de resposta poderá estar ligada à falta de conhecimento sobre esse conceito fundamental e, sendo assim, interpela aos responsáveis locais e centrais da educação para a necessidade de formação e informação dos professores. Esta necessidade é reforçada pelo facto do próprio responsável, director da escola, apresentar dificuldades em conceituar Educação Inclusiva, o que pode dificultar o processo de inclusão na escola. Na verdade, afirmamos com González (2003) que a qualidade da inclusão depende da capacidade do director em conduzir questões relacionadas com a mesma e utilizar os conceitos.

Em suma os dados dizem que na sua maioria os sujeitos desta pesquisa possuem noções sobre escola inclusiva. Essas noções vão ao encontro, grosso modo, à proposta pela Declaração de Salamanca (1994) e outras versadas na componente teórica deste estudo. A Declaração de Salamanca (1994) deixa claro que escolas inclusivas são aquelas que sejam capazes de acomodar todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras, isto é, corresponde a uma escola para todos. É Também neste sentido que César (2003), citado por Sanches e Teodoro (2007), refere a Escola Inclusiva como sendo aquela que celebra a diversidade humana. Na linha das representações dos sujeitos e segundo González (2003), «a aceitação das diferenças... a resposta às necessidades individuais» (p.64) manifestam-se como um dos traços fundamentais da Escola Inclusiva.

4.4 Normas e Políticas nacionais de inclusão

As terceira e quarta dimensões do questionário utilizado visaram o levantamento dos conhecimentos dos inquiridos sobre as normas e medidas de políticas nacionais de inclusão. Os resultados dos dados demonstram que 78.9% dos 38 DT inquiridos no LAC não conhecem as normas nacionais de inclusão, contra 21.1% que dizem saber, mas sem apontar essas normas. Em relação às medidas de políticas sobre a inclusão 76.3% dos sujeitos questionados no LAC não conhecem as medidas de políticas levadas a cabo pelo Governo com vista a promoção de inclusão de todos, contra 23.7% que declaram saber sem contudo apontarem. No

que toca à ESCJ, os dados recolhidos indicam que dos DT inquiridos, 56.3% não têm conhecimento sobre as normas nacionais de inclusão, contra 43.8% que dizem possuir, no entanto não apontam essas normas. Com relação ao conhecimento das medidas de política nacional de inclusão, 62.5% dos 16 inquiridos dizem que não possuem informações, contra 37.5% que dizem possuir, mas sem indicar. Alguns sujeitos nas duas escolas dizem conhecer as normas e medidas nacionais de inclusão, porém sem apontar. Não se tratando de problemas com os questionários, pois, estes foram devidamente testados, somos a inferir-se que os mesmos não possuem esses conhecimentos ou não queriam apontar.

Nas entrevistas no LAC, verificamos que, no discurso do director houve referência à Constituição da República como norma nacional de inclusão, enquanto que o presidente do CD referiu a Constituição da República e a Lei de Base do Sistema Educativo como sendo normas legais, nacionais de inclusão. No concernente às medidas de políticas o Director da escola fez referência às construções de escolas para alunos entre os quais com NEE, a realização de acções de formação para os professores e acções de sensibilização da sociedade no domínio da inclusão, como sendo medidas de políticas nacionais de inclusão. O presidente do CD destaca, no seu discurso, a criação dos núcleos Concelhios de educação inclusiva, as acções de formações dos técnicos para atenderem alunos com NEE, acções de sensibilizações da sociedade no domínio da inclusão e construção de escolas para todos, entre os quais, alunos com NEE, como sendo as medidas de políticas levadas a cabo pelo Governo com vista a promoção de educação inclusiva.

Quanto às informações recolhidas na ESCJ, a análise de conteúdo revela que, tanto o director como o presidente do CD apontam a Constituição da República e a Lei de Base do Sistema Educativo como as normas legais nacionais de inclusão. Instados a pronunciar sobre as medidas de políticas nacionais de inclusão, o director da escola aponta a construção das escolas para os alunos, a criação de centros de recursos devidamente equipados para alunos com NEE na Praia e em São Vicente e adopção de políticas de incentivo às associações que lidam com as pessoas com necessidades especiais ou necessidades educativas especiais como as medidas de políticas nacionais com vista a promoção da inclusão em Cabo Verde. O presidente do CD apontou a construção de escolas com condições para atender todos, a criação de centros de recursos para alunos com NEE e a formação dos professores no domínio

da inclusão como sendo as medidas de políticas levadas a cabo pelo governo com vista a promoção de inclusão.

Se os dados recolhidos evidenciam que os sujeitos têm uma noção diversificada de inclusão, educação inclusiva e escola inclusiva, o mesmo não acontece em relação ao conhecimento sobre as normas e medidas de políticas nacionais de inclusão. Os sujeitos apresentam défice de conhecimento das diversas normas elaboradas pelo governo e as medidas que o mesmo vem pondo em prática com vista a promoção da educação inclusiva no país. Também vem ao de cima a associação da educação inclusiva com as respostas às necessidades educativas especiais dos alunos o que nos leva a inferir uma deficiente socialização dessas políticas e instrumentos. Estes não parecem ser objecto de reflexão pelos inquiridos no nosso estudo o que revela um desfasamento entre as políticas e a sua operacionalização que nos leva a questionar em que medida se pode referir a uma prática de educação inclusiva nas duas escolas do estudo

Ao contrário dos DT, os entrevistados apontaram a constituição da república (DLAC, PCDLAC, DESCJ, PCDESCJ) e a Lei de Base do Sistema Educativo (PCDLAC, DESCJ e PCD ESCJ) como sendo normas nacionais de inclusão. Apesar de apontarem as duas leis fundamentais de onde emanaram todos os demais instrumentos era de se esperar que pudessem revelar um conhecimento mais aprofundado pelas funções que desempenham.

No que tange o conhecimento das medidas de políticas nacionais de inclusão, os directores de turmas, na sua totalidade, não demonstraram ter conhecimento dessas medidas nacionais de promoção da inclusão, pois, não se referem a elas e não as citam (menos de 40% dos directores de turmas dizem conhecer as medidas nacionais de inclusão, porém, não apontam uma).

Contrariamente aos directores de turmas, tanto os Directores das escolas como os presidentes do Conselho de Disciplina apontam algumas medidas concretas levadas a cabo pelo governo com vista a promoção da inclusão sendo: realização de acção de formação dos professores e sensibilização da sociedade no domínio da inclusão (DLAC, PCDLAC, PCD ESCJ); a construção de escolas para todos (DLAC, DESCJ, PCDESCJ); criação de centros de recursos devidamente equipados na Praia e em São Vicente (DESCJ, PCDESCJ); criação de núcleos concelhios de educação inclusiva (PCDLAC) e adopção de políticas de incentivos para as associações que lidam com pessoas especiais ou com necessidades educativas especiais

(DESCJ). Como se pode verificar, à excepção das duas últimas medidas de políticas, todas as outras foram apontadas por mais de um sujeito de pesquisa, sendo que a realização de acção de formação dos professores e sensibilização da sociedade aparecem em primeiro lugar em termos de destaque. É de se referir que algumas das medidas de políticas apontadas pelos sujeitos se encontram nas orientações para a educação inclusiva (termos de referencias de 2007 -2010) constantes no Capítulo 1, subcapítulo 1.4 do presente estudo, onde abordamos a Educação Inclusiva em Cabo Verde.

Em suma, as normas e políticas nacionais sobre inclusão, não são objecto de conhecimento e de reflexão de quem as deve aplicar em sala de aula, o que nos leva a questionar se as medidas legislativas e políticas não ficam à porta da escola. Parece haver necessidade de mais socialização das mesmas nas escolas desta pesquisa, com vista a promoção da efectiva educação inclusiva.

5 Representação dos sujeitos inquiridos sobre práticas e culturas educacionais inclusivas nas escolas (LAC e ESCJ)

5.1 Práticas de gestão escolar inclusiva.

O investigador pretendeu revelar as representações dos DT inquiridos sobre as práticas de gestão existentes na escola aonde trabalham e se estas inserem-se na lógica de educação e escola inclusivas. Para o efeito, foram elaborados dois grupos de questões, onde os sujeitos podiam fazer múltiplas escolhas. O primeiro pretendeu saber se as medidas de gestão da Direcção da escola levam em conta a diversidade dos alunos, as necessidades dos professores, os meios disponíveis e necessários para o processo de ensino aprendizagem e as necessidades educativas especiais dos alunos.

Os dados recolhidos apontam que 73.7% dos 38 DT inquiridos do LAC entendem que as medidas de gestão da Direcção levam em conta a diversidade dos alunos; 60.5% declaram que as medidas de gestão da Direcção levam em conta as necessidades dos professores; 71.1% dos inquiridos entendem que essas medidas levam em conta os meios disponíveis e necessários para o processo ensino e aprendizagem. Quanto às necessidades educativas especiais houve um equilíbrio entre o sim e o não, isto é, a mesma percentagem dos que acham que as

medidas da Direcção levam em conta as necessidades educativas especiais tem entendimento contrário.

O segundo grupo de questões contemplava seis questões de múltipla escolha, com as quais se pretendeu saber as percepções dos inquiridos sobre a contribuição da gestão da Direcção na promoção da entreajuda entre os alunos no contexto escolar, na promoção de entreajuda entre os professores no contexto escolar, na promoção de colaboração entre os alunos no contexto escolar, na promoção de colaboração entre os professores no contexto escolar, na promoção de respeito mútuo no contexto escolar e na promoção da valorização da diversidade no contexto escolar.

Os dados recolhidos demonstram que 65.8% dos 38 DT do LAC inquiridos declaram que a forma de gestão da Direcção contribui para a promoção de entreajuda entre os alunos; 63.2% dizem que esta forma de gestão contribui para promoção de entreajuda entre os professores; 71.1% dos inquiridos declaram que a gestão da Direcção contribui para a promoção de colaboração entre os alunos; 65.8% declaram que a gestão da Direcção contribui para promoção de colaboração entre os professores. Dos inquiridos, 65.8% dizem que a forma de gestão contribui para a promoção do respeito mútuo no contexto escolar e, 71.1% dizem que contribui para a valorização da diversidade no contexto escolar.

No concernente aos dados recolhidos na ESCJ, estes apontam que 81.3% dos 16 directores inquiridos afirmam que as medidas da direcção levam em conta a diversidade dos alunos; 81.3 declaram que essas medidas levam em conta as necessidades dos professores; 93.8% apontam que essas medidas levam em conta os meios disponíveis e necessários para o processo ensino aprendizagem; 50% dizem que as medidas de gestão da direcção levam em conta as necessidades educativas especiais dos alunos, sendo que neste particular igual número declara que não.

Ainda na dimensão em análise houve a intenção de se saber se a forma de gestão da direcção contribui para promoção de entreajuda, colaboração, respeito mútuo e valorização da diversidade no contexto escolar. Da análise dos dados verificamos que 81.3% dos inquiridos entendem que a gestão da direcção contribui na promoção de entreajuda entre os alunos; 87.5% dizem que esta gestão contribui para promoção de entreajuda entre os professores;

87.5% declaram que contribui para promoção de colaboração entre alunos; 87.5% dos inquiridos dizem que contribui para colaboração entre os professores. Ainda a análise permite verificar que 87.5% dos inquiridos declaram que a gestão da direcção contribui para a promoção de respeito mútuo no contexto escolar e, 68.8% entendem que a gestão da direcção contribui na promoção de valorização da diversidade no contexto escolar.

No concernente as informações recolhidas das entrevistas no LAC, sobre as práticas inclusivas no contexto escolar verificou-se com a análise de conteúdo que o director referiu-se a duas práticas inclusivas no contexto escolar quais sejam: realização das aulas de recuperação por parte dos professores e realização de actividades extra curriculares. O Presidente do CD da mesma escola destacou para além da realização de actividades extra curriculares, a mobilização dos recursos diversos que atendam as NEE dos alunos como sendo práticas inclusivas no contexto escolar. Quanto à ESCJ de acordo com a análise feita verificou-se que o director fez-se referência a disponibilidade dos professores em dar aulas de recuperação e, frisou a realização de actividades extra curriculares. O Presidente do CD apresentou a coordenação entre professores da mesma disciplina e bem assim, a realização de aulas de superação como sendo práticas inclusivas. Em suma, os entrevistados enfatizam-se as seguintes práticas de gestão inclusiva: a realização das aulas de recuperação por parte dos professores (DLAC, PCDESCJ, DESCJ) e a realização de actividades extra curriculares (DLAC, PCDLAC, DESCJ).

A análise evidencia que a promoção de entreajuda entre alunos, promoção de entreajuda entre os professores, promoção de colaboração entre os alunos, promoção de colaboração entre os professores e valorização da diversidade no contexto escolar enquanto práticas de uma gestão escolar inclusivas foram destacadas por mais de metade dos inquiridos de ambas as escolas, sendo que a percentagem aumenta em mais de 2/3 para os inquiridos da ESCJ, com excepção da valorização da diversidade no contexto escolar, onde a percentagem dos inquiridos do LAC é maior.

Um outro elemento importante nesse estudo é que os dados recolhidos dos questionários demonstram que a Direcção tem adoptado medidas de gestão levando em consideração a diversidade dos alunos, as necessidades dos professores, os meios disponíveis e necessários para o processo ensino aprendizagem e as necessidades educativas especiais dos alunos. Esses elementos importantes para a promoção de práticas inclusivas em contextos escolares foram

apontados por mais 60.3% dos inquiridos, sendo que a percentagem dos directores de turmas que apontam essas práticas aumentam em cerca de 2/3 para os da ESCJ. Todavia, no caso das necessidades educativas especiais dos alunos, houve uma percentagem igual dos inquiridos nas duas escolas que destacam – na como uma das práticas de gestão escolar inclusiva, conforme os dados apresentados.

Em suma, os directores de turmas evidenciam que a gestão da Direcção tem contribuído para a promoção de práticas imprescindíveis à criação de um contexto escolar inclusivo, conforme os dados supra mencionados. No que tange às práticas de gestão escolar inclusivas as informações recolhidas das entrevistas evidenciam que todos os sujeitos entendem que existem práticas inclusivas nas suas escolas e elas são diversificadas. As palavras do DLAC são provas disso «*todas as acções e práticas nas nossas actividades diárias vão no sentido de respondermos à diversidade dos nossos alunos de atender as suas necessidades e proporcionando-lhes contextos de aprendizagem e de inclusão*».

Tendo em consideração os dados supracitados, pode-se dizer que se está perante escolas com algumas práticas inclusivas na perspectiva do *Índex for Inclusion*. As práticas de gestão inclusiva apontadas pelos sujeitos de pesquisa encontram-se plasmadas neste documento produzido pelo CSIE, (2000). Trata-se de um grande instrumento que permite avaliar as práticas inclusivas nas escolas e procura avaliar se os alunos ajudam-se mutuamente, se os professores colaboram uns com os outros, se todos os participantes da escola se tratam com respeito, se os professores e os responsáveis pela gestão da escola colaboram activamente, se as aulas respondem à diversidade dos alunos, se os alunos aprendem em colaboração, se os professores planificam as suas actividades de ensino em parceria, etc. Estes elementos apresentados são apenas alguns indicadores constantes do *Índex for inclusion* que serviram de inspiração para elaboração de questões que permitiram avaliar as práticas existentes nas duas escolas. É mister salientar que os dados recolhidos dos sujeitos de pesquisa, no que toca as suas representações sobre práticas de gestão escolar inclusiva, demonstram que a Direcção vem esforçando com vista a implementação de verdadeiras práticas inclusivas nos contextos escolares, condição «*Sine qua non*» a construção de escolas inclusivas. A construção desta escola implica respeito mútuo baseado na vontade de aprender com o outro, na sensação de propósito comum, no compartilhamento de informação e porque não compartilhamento de sentimento parafraseando Mittler (2003).

5.2 Acções da Direcção da Escola para Educação Inclusiva

A dimensão criação e desenvolvimento de escolas inclusivas teve como um dos objectivos identificar a percepção dos inquiridos sobre as acções desenvolvidas pela Direcção para criação e desenvolvimento de escolas inclusivas. Neste sentido, 76.3% dos DT inquiridos no LAC dizem que a Direcção tem desenvolvido acções, visando a criação de escola inclusiva. Dos que respondem positivamente, 60.5% declaram que a direcção tem desenvolvido acções voltadas para aquisição dos meios materiais de ensino adequados aos alunos com NEE; 50% entendem que essas acções têm a ver com a adequação da estrutura da escola aos alunos com NEE; 57.9% dizem que essas acções prendem-se com a mobilização de apoios diversificados e que respondam à diversidade dos alunos e 68.4% defendem que essas acções têm a ver com a sensibilização e formação dos docentes em torno da inclusão. No concernente aos dados recolhidos dos DTESJ estes apontam que 81.3% dos inquiridos entendem que a direcção da sua escola tem desenvolvido acções visando a criação e desenvolvimento de escola inclusiva. Dos que respondem positivamente, 50% acham que essas acções relacionam - se com aquisições de meios materiais de ensino adequados aos alunos com NEE; 12.5% dos 16 inquiridos apontam que essas acções relacionam – se com adequação da estrutura (infra-estrutura) da escola aos alunos com NEE; 75% entendem que estas acções relacionam – se com mobilizações de meios diversificados que respondam à diversidade dos alunos; 68.8% relacionam essas acções com a organização dos diversos apoios para responder a diversidade e, finalmente, 68.8% declaram que a direcção tem desenvolvido acções concernentes a sensibilização e formação dos docentes em torno da inclusão.

No que tange aos dados recolhidos das entrevistas é de salientar que o Director do LAC, aponta a criação do gabinete de aconselhamento dos alunos, a promoção do desporto escolar, a sensibilização da comunidade educativa e a mobilização de apoios como sendo acções desenvolvidas pela direcção da escola com vista a criação e desenvolvimento de escola inclusiva. Por outro lado, o presidente do CD destaca a mobilização de padrinhos para alunos com dificuldades financeiras, a criação do gabinete de orientação escolar e vocacional dos alunos, o destacamento de psicólogos para acompanhamento dos alunos, a criação de mediateca para alunos e a criação do grupo desportivo cultural como sendo acções levadas a cabo pela direcção da sua escola no âmbito da inclusão de todos.

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas na ESCJ deixa assente que do ponto de vista do director da escola, a direcção tem desenvolvido um conjunto de acções com vista a criação e desenvolvimento de escola inclusiva tais como: estabelecimento de parcerias com a comunidade escolar, criação do espaço de informação e orientação dos alunos, envolvimento dos pais e encarregados de educação nas actividades da escola, promoção de acções de sensibilização da comunidade, mobilização de apoios da comunidade, contratação dos professores de apoio com formação especializada e flexibilização dos horários dos directores de turmas. O presidente do CD aponta o estabelecimento de parcerias com a comunidade escolar, a criação do espaço de orientação e informação dos alunos e envolvimento dos pais nas actividades da escola como sendo acções levadas a cabo pela direcção com vista a promoção de culturas e práticas inclusivas na sua escola.

Os directores de turmas enquanto um dos sujeitos de pesquisa, reconhecem na maioria que a Direcção da Escola tem desenvolvido acções conducentes a cultura inclusiva, conforme nos mostram os dados apresentados, sendo que na ESCJ, essa percentagem é maior do que no LAC. As acções relativas a aquisição dos meios materiais de ensino adequados aos alunos com NEE e adequação da estrutura da escola aos alunos com NEE aparecem mais destacadas pelos DTLAC. No que tange a mobilização de apoios diversificados e que respondam à diversidade dos alunos e a sensibilização e formação dos docentes em torno da inclusão enquanto acções levadas a cabo pela Direcção, estas foram mais enfatizadas pelos DTESCJ (mais de metade desses sujeitos).

Verificamos que os sujeitos das entrevistas têm um entendimento de que várias acções foram levadas a cabo pela Direcção com vista a criação e desenvolvimento de escolas inclusivas., destacando-se: Criação de gabinete de aconselhamento (DLAC, PCD LAC, PCDESCJ); estabelecimento de parcerias com a comunidade (DESCJ, PCDESCJ), envolvimento dos pais e encarregados de educação nas actividades da escola (DESCJ, PCDESCJ) e mobilização de recursos/apoios (DLAC, DESCJ). Para além disso, algumas acções foram apontadas apenas pelos sujeitos de uma das escolas. Assim, a promoção de actividades extra-curriculares foi mais presente no LAC (Promoção do desporto escolar, Criação de mediateca, Criação do grupo desportivo e cultural, etc.). Outras acções são referidas por uma minoria de entrevistados: Promoção de sensibilização (DESCJ) e Flexibilização dos horários dos directores de turmas (DESCJ).

Tendo em conta o exposto, notamos que foram levadas a cabo algumas acções em coordenação estreita com alguns sujeitos e parceiros, numa perspectiva de se criar e desenvolver culturas inclusivas em contexto escolar.

Nota-se um certo esforço em estabelecer parcerias e mobilizar recursos diversificados, para além do envolvimento dos pais e encarregados de Educação nas actividades da escola. Instado sobre o envolvimento dos pais nas actividades da escola, o DESCJ afirma que «...a escola envolve os pais em várias actividades como comemoração do dia da escola entrega de prémios e certificados de méritos aos melhores alunos ah os mesmos participam nas palestras e são convidados a fazerem palestras e orientações aos alunos e quando não podem indicam pessoas...». Isso revela a existência de uma parceria entre a escola e a comunidade que é de suma importância pois, «nenhuma escola é uma ilha e nenhuma escola pode ter sucesso sem desenvolver redes de parcerias com sua comunidade local, com pais de alunos passados, presentes e futuros, com outras escolas e outras agências» (Mittler, 2003, p.237).

É de referir, também, que a Declaração de Salamanca (1994) incentiva o estabelecimento de parcerias, uma vez que o desenvolvimento de escola inclusiva não depende apenas das escolas, requer também a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias.

O desenvolvimento de escolas inclusivas que atendem um número elevado de alunos como são os casos de escolas em estudo pressupõe: uma campanha eficaz de informação do público destinada a combater os preconceitos negativos e a promover atitudes informadas e positivas, um programa extensivo de orientação e formação de pessoal e a disponibilização dos serviços de apoios necessários. Desde logo, as acções empreendidas pela Direcção vão neste sentido. Quando se destaca a formação dos professores em torno da inclusão como uma das acções desenvolvidas pela Direcção é salutar frisar que a própria Declaração de Salamanca (1994) reconhece que «os professores exercem um papel fundamental como gestores do processo educativo, apoiando os alunos na utilização de todos os recursos disponíveis, quer dentro quer fora da escola» (p.31). Para que isso efective revela-se de suma pertinência a formação docente.

5.3 Estilo de liderança e cultura reinante

Com recurso ao questionário (quinta dimensão) pretendemos identificar as percepções dos directores de turma sobre o estilo de liderança da direcção da escola, bem como avaliar as percepções dos mesmos sobre o clima escolar. Para avaliar as percepções dos inquiridos sobre os estilos de liderança/gestão da direcção foram colocadas três grupos de questões: o primeiro teve como objectivo saber se a direcção no processo de tomada de decisões leva em conta as opiniões dos elementos da comunidade escolar e educativa; o segundo teve como propósito saber se a direcção no processo de gestão delega poderes aos elementos da comunidade escolar e, o último grupo visou avaliar se a direcção socializa regularmente as decisões tomadas com a comunidade escolar.

Relativamente à questão se a direcção no processo de tomada de decisões leva em conta as opiniões dos elementos da comunidade escolar e educativa? A tabela 9 que a seguir se indica apresenta as representações dos DT sobre a matéria.

Tabela 9: Comparação das representações dos DT sobre o processo de tomada de decisões por parte da Direcção

Elementos da Comunidade escolar	DTLAC			DTESCJ		
	SIM	NÃO	NÃO SABE	SIM	NÃO	NÃO SABE
Alunos	23.7%	26.3%	50%	56.3%	25%	18.8%
Professores	53.3%	18.4%	26.3%	75%	18.8%	6.3%
Pais e encarregados de Educação	36.8%	15.8	47.4%	31.3%	31.3%	37.5%
Corpo não docente	15.8	21.1%	63.2%	12.5%	31.3%	56.3%

Como se pode observar na tabela, os directores de turma entendem que a Direcção escuta as opiniões dos alunos (23.7% DTLAC e 56.3% DTESCJ). Todavia, essa escuta é baixa no tocante ao Liceu Amílcar Cabral, comparado com a escola secundária Cónego Jacinto e com a percentagem dos directores que não sabem ou apresentam uma posição contrária. Quanto as

opiniões dos professores, estas são escutadas pela Direcção (53.3% DTLAC e 75% DTESCJ). Vê-se que nas duas escolas as opiniões dos professores são mais escutadas pela Direcção do que as opiniões dos alunos, com mais ênfase na ESCJ. No tocante aos pais e encarregados de educação, os dados revelam que as suas opiniões também são escutadas (36.8% DTLAC e 31.3% DTESCJ). No entanto, não deixa de ser uma percentagem baixa, (foram apontados por menos da metade dos DT) e que precisa de melhorias significativas. Porém, no caso do Liceu Amílcar Cabral os pais são mais escutados do que os próprios alunos que estão na escola todos os dias. Relativamente ao corpo não docente, as suas opiniões são pouco escutadas na perspectiva dos directores de turmas (21.1% DTLAC e 12.5% DTESCJ), o que não deixa de constituir uma preocupação, atendendo que também são elementos importantes para o funcionamento da escola. Com efeito, na perspectiva da Declaração de Salamanca (1994) «o sucesso das escolas inclusivas que favoreçam um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende dum esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários» (p.11). Não pode haver esforço concertado onde esses elementos não têm vezes e vozes. Ainscow (1999); Mittler (2000) citados por Sanches e Teodoro defendem que «A construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes guardadores e gestores de condições e de recursos e, ainda, protagonistas de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana» (p. 108). Tendo em conta o pensamento citado é mister salientar que a Direcção deve levar em considerações todos os agentes da comunidade educativa caso pretenda desenvolver escola verdadeiramente inclusiva.

Ademais, um dos grandes propósitos da Educação Inclusiva é proporcionar um contexto de igualdade e oportunidade para todos os alunos, onde os alunos sentem-se em casa. Mas, como podem sentir-se em casa quando não são ouvidos e ou os seus sentimentos não são respeitados? É pensando nisso, que Rodrigues (2003) afirma que estar incluído é ter um sentimento de uma prática mútua de pertença entre a escola e criança. Luck (2002) deixa claro que as escolas actuais necessitam de líderes capazes de ouvir o que os outros tem a dizer.

O segundo grupo de questões sobre as lideranças versa sobre estratégias de delegação de poderes aos coordenadores de disciplina, directores de turma, associação dos estudantes e responsáveis da Secretaria. A tabela 10 indicada na página seguinte, apresenta as representações dos DT das duas escolas sobre a questão.

Tabela 10: Comparação das representações dos DT sobre a delegação dos poderes aos elementos da comunidade escolar

Elementos da Comunidade escolar	DTLAC					DTESCJ				
	Sempre	Na maioria das Vezes	As Vezes	Nunca	Raras Vezes	Sempre	Na maioria das Vezes	As Vezes	Nunca	Raras Vezes
Coordenadores Disciplinares	23.7%	23.7%	44.7%	7.9%	7.9%	25%	12.5%	43.8%	6.3%	12.5%
Directores de turmas	18.4%	21.1%	42.1%	7.9	10.5%	25%	31.3%	25%	6.3%	12.5%
Associação dos estudantes	13.2%	15.8%	34.2%	15.8%	21.1%	31.3%	25%	25%	12.5%	6.3
Chefe de Secretaria	18.4%	23.7%	47.4%	7.9%	2.6%	31.3%	31.3%	25%	6.3%	6.3%

Na tabela apresentada pode-se verificar que a todos os responsáveis da comunidade escolar são delegados poderes, sendo os coordenadores de disciplina os que mais a Direcção delega poderes, seguido dos directores de turmas, chefe de secretaria e associação dos estudantes. Esta delegação dos poderes estimula a interacção entre os elementos da comunidade escolar e influencia positivamente o ambiente escolar, criando, assim, traços culturais imprescindíveis ao desenvolvimento de escolas inclusivas. Aliás, segundo Libáneo (2001) é a partir da interacção entre os Directores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e alunos que a escola vai criando traços culturais próprios. No domínio da delegação dos poderes, Marchesi (2001), afirma que na concepção do director que se baseia na boa gestão e no controlo da escola como organização enfatiza-se hoje a necessidade de «dinâmicas mais «transformadoras» capazes de distribuir o poder e fortalecer as organizações» (p.104). Neste sentido, a escola está numa boa perspectiva e nota-se uma abertura para partilhar oportunidade de gestão da escola através do incremento da autoridade dos outros, parafraseando Weindling (1990) citado por Barroso (2005). Esta postura da Direcção em delegar poderes aos elementos da escola revela-se de suma pertinência uma vez que como bem disse Rodrigues (2006) é preciso toda uma escola para desenvolver um projecto de Educação Inclusiva.

O último grupo de questão sobre estilo de liderança/gestão da direcção visou avaliar se a direcção socializa regularmente as decisões tomadas com a comunidade escolar. A tabela 11, abaixo indicada, ilustra as representações dos DT sobre esta questão.

Tabela 11: Comparação das representações dos DT sobre a socialização regular das decisões tomadas com a comunidade escolar

A Direcção socializa regularmente as decisões tomadas com a comunidade escolar?			
DTLAC		DTESCJ	
Resposta	%	Resposta	%
Sim	78.9 %	Sim	68.8%
Não	5.3%	Não	6.3%
Não Sabe	15.8%	Não Sabe	25%
Total	100	Total	100

No que toca a socialização regular das decisões por parte da Direcção, mais de metade dos DT inquiridos das escolas em estudo apontam que as duas direcções socializam regularmente as decisões tomadas. Para o efeito, as mesmas recorrem a diversos mecanismos como: encontro com os professores (71.1% DTLAC e 62.5% DTESCJ); avisos e comunicados afixados (86.8% DTLAC e 68.8 DTESCJ); circulares nas turmas (89.5% DTLAC e 62.5% DTESCJ). Esses dados indicam que as Direcções de ambas escolas têm-se empenhado na criação de uma cultura de informação, recorrendo a diversos meios. Esta socialização das informações revela-se de suma importância, uma vez que permite a integração, a participação e combate a infoexclusão, pois, todos os elementos da comunidade escolar têm o direito a informação de tudo o que tem a ver com a vida da escola, para que possam exercer de forma consciente o seu dever de colaborar, sugerir e propor. A Educação inclusiva não tem lugar numa escola onde os sujeitos activos não são considerados. Com efeito, Leihwood e Jamtzi (1990), citado por Marchesi (2001), vêem no estabelecimento de uma comunicação directa e frequente e na desconcentração do poder e a responsabilidade com os outros como estratégias que os directores no exercício das suas funções podem adoptar, caso pretendam criar dinâmicas mais transformadoras nas suas escolas.

No tocante às informações recolhidas das entrevistas na ESCJ, a análise de conteúdo permite verificar que o director destaca como características da gestão da direcção as seguintes: gestão democrática e participativa, gestão partilhada e comunicativa. O DESCJ deixa entender que

prima por uma liderança democrática ao asseverar que «*em termos de estilo de liderança* estou mais inclinado pela liderança democrática...».

Contudo, ficou assente que se for necessária recorrer a uma gestão autoritária ou autocrática para fazer cumprir a lei, ela será aplicada, pois segundo o Director «*Quando é necessário também fazer liderança de ditadura ...muitas vezes nós somos chamados a ditar quando é necessário manter a ordem é necessário*».

O presidente do CD da escola em epígrafe na sua entrevista caracterizou o estilo de liderança/gestão da direcção como sendo uma gestão participativa e democrática, gestão comunicativa e partilhada. Ademais, afirma que a direcção prima por um encontro sistemático de socialização. O mesmo afirma que «*a Direcção tem tido encontros sistemáticos na escola onde são socializadas as informações mas também são recolhidas sugestões*».

No concernente às informações recolhidas das entrevistas no LAC sobre o estilo de liderança/gestão no contexto escolar, a análise de conteúdo demonstra que para o director a gestão da direcção caracteriza-se por uma gestão participativa e democrática. O mesmo deixa clarividente a sua posição ao afirmar o seguinte «*temos adoptados a política de democratização da gestão ou se quiser uma gestão participada*». Essa caracterização da gestão foi reforçada no discurso do presidente do CDLAC ao afirmar o seguinte «*por aquilo que tenho observado há uma gestão democrática e participada*»

Como se pode verificar, os dados do estudo apontam para o predomínio de percepções da gestão da escola como sendo caracterizada por uma gestão participativa e democrática (DLAC, PCDLAC, DESCJ e PCD ESCJ); gestão comunicativa e partilhada (DLAC, PCDLAC DESCJ e PCD ESCJ); gestão desconcentrada (DLAC, PCDLAC, DESCJ e PCD ESCJ), onde existem encontros sistemáticos de socialização (PCDESCJ, DLAC). Como afirma Nakayama (2007), «a gestão democrática envolve participação como condição para construção de instituições, ambientes e práticas educacionais autónomas, cidadãos e responsáveis» (p.170). Desde logo, não se pode pensar em escolas democráticas sem a participação, a comunicação e a partilha. É mister salientar que as características da gestão mencionadas pelos sujeitos entrevistados são fundamentais para construção de um verdadeiro e autêntico ambiente inclusivo. Este corresponde a formas de relações estabelecidas entre

peessoas que estejam abertas a diversidade. Nesta linha de pensamento Costa (1996), citando Moreno (1978) afirma que a criação de um clima escolar democrático tem permitido o «desenvolvimento e manutenção de um clima de relações humanas afectivas através da participação efectiva na tomada de decisões, da responsabilização e da consecução de uma verdadeira e autêntica comunicação organizacional» (p.66).

No tocante a avaliação do clima escolar a partir da percepção dos DT inquiridos houve a preocupação de se inquirir se a Direcção no processo de gestão comunica regularmente com o corpo docente, discente, não docente, pais e encarregados de educação e instituições públicas e privadas da comunidade onde está inserida. Quanto a comunicação, a tabela 12, abaixo indicada, ilustra as representações dos DT das duas escolas.

Tabela 12: Comparação das representações dos DT sobre a comunicação regular com a comunidade educativa por parte da Direcção

Elementos da Comunidade educativa	DTLAC			DTESCJ		
	SIM	NÃO	NÃO SABE	SIM	NÃO	NÃO SABE
Corpo discente	36.8%	10.5%	52.6%	50%	12.5%	37.5%
Corpo docente	76.3%	10.5%	13.2%	56.3%	25 %	18.8%
Pais e encarregados de Educação	34.2%	10.5%	55,3%	50%	12.5%	37.5%
Corpo não docente	28.9%	10.5%	60.5%	12.5%	75%	12.5%
Instituições públicas e privadas da comunidade	26.3%	10.5%	63.2%	18.8%	6.3%	75%

Analisando a tabela verifica-se que no tocante a comunicação regular, ela é mais mantida com os professores (76.3% DTLAC, 56.3 DTESCJ). Os dados demonstram que a comunicação com os alunos no LAC precisa ser mais fomentada, caso se pretenda desenvolver uma escola mais inclusiva (apenas 36.8% dos DT). A comunicação quer com o pessoal não docente quer com as instituições públicas e privadas precisa também ser reforçada, pois, torna-se difícil

criar escolas inclusivas com uma comunicação deficiente quer com os elementos da comunidade escolar quer com os elementos da comunidade educativa, inclusive os responsáveis das instituições públicas e privadas. Reconhecendo o papel da comunidade na promoção de escolas inclusivas, a Declaração de Salamanca (1994) adverte as autoridades locais «a encorajarem a participação da comunidade, dando apoio às associações representativas e convidando – as a participarem na tomada de decisões» (p.38). Para que isso possa acontecer, há que melhorar de forma efectiva a comunicação. Uma boa comunicação no contexto escolar constitui pedra angular para promoção de contexto escolar inclusivo e, no caso das escolas em epígrafe revela-se de suma importância.

A par da comunicação manifestada, embora precisando de reforço, os dados apontam que existe um bom relacionamento no contexto escolar. A existência de um bom relacionamento é apontada por mais de metade dos inquiridos, conforme a tabela 13, abaixo indicada.

Tabela 13: Comparação das representações dos DT sobre o relacionamento entre os elementos da comunidade escolar

Elementos da Comunidade educativa	DTLAC		DTESCJ	
	SIM	NÃO	SIM	Não
Direcção e os Professores	81.6%	18.4%	93.8%	6.3%
Direcção e os agentes de serviços gerais	92.1%	7.9%	87.5%	12.5%
Direcção e os alunos	84.2%	15.8%	93.8%	6.3%
Professores e os agentes de serviços gerais	81.6%	18.4%	87.5%	12.5%
Alunos e os agentes de serviços gerais	78.9%	21.1%	87.5%	12.5%

Analisando a tabela constata-se que acima dos 78.9% dos DT apontam que existe um bom relacionamento no contexto escolar. A existência de bom relacionamento no contexto escolar é fundamental para o fomento de relações interpessoais saudáveis e flexíveis e pode influenciar positivamente na qualidade do trabalho e no desenvolvimento da escola. Concordamos com Reynolds (1991) citado por Morgado (2003) que a existência de sistemas

de relações interpessoais degradados e competitivos na escola inibe o desenvolvimento e a qualidade desejada.

No tocante ao 3º grupo de questões sobre o clima escolar o investigador queria conhecer as percepções dos directores de turma sobre o reconhecimento e incentivo dos alunos por parte da Direcção nomeadamente, com recurso a atribuição de certificado de mérito, entrega de prémios simbólicos, realização de visitas de estudo e instituição de quadro de honra. Desde logo, dos 38 inquiridos no LAC 73.7% declaram que a Direcção reconhece e incentiva o sucesso académico dos alunos através da entrega de certificado de mérito; 78.9% dizem que a Direcção reconhece e incentiva os alunos recorrendo a entrega de prémios simbólicos; 73.7% dos inquiridos entendem que a Direcção realiza o propósito com recurso a realização de visitas de estudos e, 73.7% tem o entendimento que a Direcção reconhece e incentiva o sucesso académico dos alunos recorrendo a quadro de honra.

No concernente ao reconhecimento e incentivo do sucesso académico dos alunos, 75% dos amostrados da ESCJ apontam que a direcção materializa esse propósito com a entrega de certificados de mérito, 56.3% declaram através de entrega de prémios simbólicos, 68.8% dizem através de realização de visitas de estudos e 81.3 dos inquiridos afirmam que a direcção reconhece e incentiva o sucesso académico dos alunos com recurso a quadro de honra. As informações recolhidas das entrevistas comprovam as representações dos DT, pois, o DLAC referindo-se à presença dos pais na escola afirma *«alguns estiveram aqui acompanhados dos seus filhos para receberem prémios de quadro de honra»*. Na mesma linha afirma o DESCJ *«a escola envolve os pais em várias actividades ... como entrega de prémios e certificados de méritos aos melhores alunos»*.

Em relação ao reconhecimento e incentivo do sucesso profissional do corpo docente e não docente, pertencente ao quarto grupo de questões sobre o clima escolar, dos 38 inquiridos 57.9% declaram que a Direcção da Escola reconhece o sucesso profissional docente, 57.9% dizem que a Direcção reconhece o sucesso profissional não docente, 55.3% têm a percepção que a Direcção incentiva o sucesso profissional docente e, a mesma percentagem, 55.3% têm o entendimento que a Direcção da escola incentiva o sucesso profissional não docente. Todavia, é de se questionar a existência dos mesmos dados tanto para o corpo docente e corpo não docente, o que pode levantar dúvidas quanto a sua credibilidade. A existência dos

mesmos dados pode estar relacionada com a fadiga dos inquiridos em terminar o preenchimento dos questionários, o que pode levar a falta de concentração.

Analisando os dados dos DT da ESCJ relativos ao reconhecimento e o incentivo do sucesso profissional docente e não docente, 81.3% dos inquiridos dizem que a direcção reconhece o sucesso profissional docente e, a mesma percentagem declaram que há esse reconhecimento para o pessoal não docente. No tocante ao incentivo 68% entendem que a direcção incentiva o sucesso profissional docente e, a mesma percentagem declara que há esse incentivo por parte do pessoal não docente.

É de sublinhar que mais de metade dos inquiridos das duas escolas entendem que a Direcção reconhece o sucesso profissional docente e não docente. O incentivo e reconhecimento do sucesso académico dos alunos bem como o sucesso profissional docente e não docente revelam-se de capital importância para o desenvolvimento e o aumento de auto estima tanto dos alunos bem como dos professores, o que eleva a qualidade educativa e aumenta o rendimento escolar do corpo docente. Nesta linha, a Declaração de Salamanca (1994) afirma que muitas das mudanças necessárias não se relacionam unicamente com a inclusão das crianças com NEE, mas sim fazem parte integrante de uma reforma muito mais ampla que aponta para promoção da qualidade educativa e para um mais elevado rendimento escolar de todos os alunos.

No quinto grupo de questões houve a intenção de saber se havia o cumprimento das normas e regulamentos escolares por parte dos alunos, professores e pessoal não docente, isto é, os elementos da comunidade escolar. A tabela 14, indicada na página seguinte, apresenta as representações do DT sobre a matéria.

Tabela 14: Comparação das representações dos DT sobre o cumprimento das regras e regulamentos por parte da comunidade escolar

Cumprimentos das regras e regulamentos por parte da comunidade escolar										
Elementos da Comunidade Educativa	DTLAC					DTESCL				
	Sempre	Na maioria das Vezes	Às Vezes	Nunca	Raras Vezes	Sempre	Na maioria das Vezes	Às Vezes	Nunca	Raras Vezes
Alunos	13.2%	28.9%	42.1%	2.5%	13.8%	6.3%	37.5%	31.1%	6.3	18.8%
Professores	13.2%	47.4%	20%	6.3%	13.2%	25%	43.7%	12.5%	6.3	12.5%
Corpo não Docente	25%	35.7%	31.6%	2.5%	6.3%	25%	37.5%	18.7%	6.3%	12.5%

A análise da tabela permite ver que um número não muito expressivo dos directores entende que os elementos da comunidade escolar sempre cumpre as regras e regulamentos, enquanto que a maioria indica que às vezes e na maioria das vezes esses elementos têm cumprido as regras e regulamentos. O cumprimento dessas regras são essenciais, pois, o desenvolvimento de escola inclusiva só tem lugar onde existe respeito pelos princípios estabelecidos e, onde cada um exige o seu direito de se sentir incluído mas exerce o dever de participar e colaborar.

Com o último grupo de questões que aborda opiniões sobre o clima escolar o investigador teve como objectivo avaliar as percepções dos inquiridos sobre as práticas e estratégias de aproximação da escola e da comunidade por parte da Direcção. À questão se existem estratégias de aproximação da escola à comunidade, dos DT inquiridos no LAC, 44.7% dizem não existir; 18.4% declaram existir e 36.8% afirmam não saber. Neste sentido, os dados recolhidos apontam que 44.7% dos DTLAC inquiridos entendem que não existem práticas e estratégias de aproximação da escola e da comunidade através do envolvimento da comunidade nas actividades da escola; 36.8% declaram que não sabem e apenas 18.4% dos inquiridos dizem que existe esta estratégia. Com relação as práticas e estratégias de aproximação da escola e da comunidade através de visitas da Direcção à comunidade, 44.7% dizem que existem essas práticas; 36.8% declaram que não sabem e 18.4% dos inquiridos entendem que não existem. No tocante a outras estratégias de aproximação da escola e da comunidade, dos trinta e oito DTLAC inquiridos, 76.3% têm o entendimento que não existem outras estratégias, 21.1% dizem que existem outras estratégias, mas sem indicação e apenas

2.6% declaram que não sabem. Com relação a avaliação dessas estratégias, dos inquiridos 50% as avalia de razoavelmente eficaz, 26.3% de pouco eficaz, 18.4% muito eficaz e 5.3% de nada eficaz.

Quanto a existência de estratégias de aproximação da escola à comunidade dos DTESCJ inquiridos, 31.3% respondem positivamente; 12.5% dizem que não e 56.3% declaram que não sabem. Dos que respondem positivamente 68.8% entendem que existe estratégia de aproximação da escola à comunidade por meio de envolvimento da comunidade nas actividades da escola, 15.6% dizem não e 15.6% declaram que não sabem. Relativamente as estratégias de aproximação da escola à comunidade através de visitas da Direcção à comunidade, 50% dizem existir, 26.3 declaram não e 23.7% declaram não saber. No concernente à questão se existem outras estratégias de aproximação da escola à comunidade, dos inquiridos 66.8% declaram que não existem outras estratégias de aproximação da escola à comunidade, contra 15.6% que afirmam existir e 15.6% que não sabem.

Instados a avaliarem essas estratégias e práticas de aproximação da escola à comunidade dos 16 DT inquiridos 62.5% afirmam que são estratégias e práticas razoavelmente eficazes, 25% de muito eficaz e apenas 6.3% declaram que são pouco eficaz sendo igual percentagem para nada eficaz, isto é, 6.3%.

É importante realçar que uma escola inclusiva corresponde a uma escola da comunidade e na comunidade, onde os alunos com NEE se sentem em casa. É reconhecendo o papel da comunidade na promoção de ambientes inclusivos que a Declaração de Salamanca (1994) propõe uma articulação, entre a Direcção e os elementos da comunidade.

No tocante a cultura reinante no contexto escolar no discurso do director da ESCJ foram identificados os seguintes indicadores: existência de bom relacionamento no contexto escolar; manifestação de respeito à diversidade; colaboração e entreajuda no contexto escolar; inexistência de discriminação e existência de um ambiente escolar organizado e agradável. Por outro lado, o presidente do CD apresentou as seguintes características que, do seu ponto de vista, enformam a cultura reinante na sua escola: existência de bom relacionamento; existência de respeito à diversidade; existência de colaboração e entreajuda; ausência de discriminação e um ambiente escolar organizado e agradável.

Instado a caracterizar a cultura reinante no contexto escolar os dados indicam que para o DLAC a cultura da sua escola caracteriza-se pela existência de bom relacionamento no contexto escolar, por um respeito à diversidade e existência de um ambiente escolar organizado e agradável. O presidente do CD do LAC vai um pouco na linha do Director defendendo que a cultura da sua escola caracteriza-se pela existência de um bom relacionamento no ambiente escolar, manifestação de respeito à diversidade, ausência de discriminação e um ambiente escolar organizado e agradável.

Ficou assente que as tendências nas representações dos sujeitos de pesquisa direccionam para uma gestão escolar democrática, onde os princípios da democracia são tidos em consideração. Ademais, as representações desses sujeitos tendem-se para a existência de uma cultura escolar com princípios da inclusividade, isto é, a caminho da inclusão. Concordamos com González (2003) ao defender que «A construção de uma escola democrática conduzir – nos – à a criação de uma escola para todos» (p.62).

5.4 Obstáculos e factores facilitadores

A identificação de obstáculos à inclusão corresponde a um dos objectivos do estudo. Através do questionário aplicado aos DT pretendíamos avaliar as representações dos inquiridos sobre a existência ou não de obstáculos à inclusão na sua escola. A tabela 15, indicada a baixo, apresenta as representações dos DT sobre a matéria.

Tabela 15: Comparação das representações dos DT sobre a existência de obstáculos à inclusão na sua escola

Na sua escola existem obstáculos à inclusão?					
DTLAC			DTESCJ		
Resposta	Frequência	%	Resposta	Frequência	%
Sim	37	97,4	Sim	15	93,8
Não	1	2,6	Não	1	6,3
Total	38	100	Total	16	100

À questão se na sua escola existem obstáculos à inclusão, 97.4% dos DTLAC respondem positivamente, conforme a tabela. Dos que respondem positivamente, 94.7% acham que esses

obstáculos prendem-se com a falta de recursos materiais; 81.6% declaram que prende-se com a falta de recursos humanos, 84.2% entendem que prendem-se com a arquitectura da escola e 42.1 dizem que têm a ver com a existência de preconceitos. Quanto aos preconceitos, é de se realçar que 57.9% têm percepção que os mesmos não existem.

No tocante a existência de obstáculos à inclusão dos DT inquiridos na ESCJ, 93.8% respondem positivamente, isto é, admitem que a sua escola tem obstáculos à inclusão, conforme a tabela acima. Dos que respondem positivamente, 93.8 entendem que esses obstáculos relacionam – se com a falta de recursos materiais; 87.5% admitem que esses obstáculos relacionam – se com a falta de recursos humanos qualificados; 87.5% declaram que se relacionam com a arquitectura da escola, 18.8% dizem que se relacionam com a existência de preconceito. É de se referir que no tocante aos preconceitos, 81.3% dos inquiridos dizem não existir preconceitos na sua escola. Estas respostas foram dadas a uma questão de múltipla escolha.

No concernente às informações recolhidas das entrevistas no LAC a análise dos conteúdos permite verificar no discurso do director os obstáculos que do seu ponto de vista dificultam a inclusão na sua escola. De entre esses obstáculos destacou obstáculos arquitectónicos e obstáculos ligados ao défice de recursos humanos especializados no domínio das NEE. Para o presidente do CD estes obstáculos prendem-se com a restrição imposta (aplicação da lei) pela lei de acesso e permanência e obstáculos financeiros.

No tocante à ESCJ tanto o Director e o presidente do CD entendem que existem obstáculos à inclusão na sua escola. No caso do director, ele apresenta os seguintes obstáculos: obstáculos arquitectónicos, obstáculos ligados ao despreparo dos professores no domínio das NEE, falta de preparo da Direcção em matéria da educação inclusiva e obstáculos ligados défice dos recursos materiais e didácticos adaptados aos alunos com NEE. O presidente do CD entende que a sua escola padece de obstáculos arquitectónicos e obstáculos relacionados com os recursos humanos qualificados.

A Identificação de factores facilitadores de inclusão enquanto uma das dimensões teve como objectivo averiguar a visão dos inquiridos sobre os factores de inclusão na sua escola. A tabela 16, indicada na página seguinte, apresenta as representações dos DT sobre as facilidades à inclusão.

Tabela 16: Comparação das representações dos DT no concernente às facilidades de inclusão na sua escola

Existência de facilidades à inclusão					
DTLAC			DTESCJ		
Resposta	Frequência	%	Resposta	Frequência	%
Sim	26	68.4	Sim	11	68.8
Não	12	31.6	Não	5	31.3
Total	38	100	Total	16	100

Os dados da tabela apontam que 68.4% dos DTLAC consideram que na sua escola existem facilidades da inclusão. Dos inquiridos que respondem positivamente, 47.4% entendem que essas facilidades prendem-se com a existência de recursos humanos preparados, contra 52.6% que negam a existência dessas facilidades; 55.3% entendem que tem a ver com a existência de recursos materiais adequados, contra 44.7% que acham o contrário; 34.2% declaram que tem a ver com a existência de arquitectura da escola adequada, contra 65.8% que não tem este entendimento.

Dos DT inquiridos na ESCJ, 68.8% afirmam que nessa escola existem facilidades à inclusão, conforme a tabela acima. Dos que afirmam que existem facilidades de inclusão, 62.5% apontam a existência de recursos humanos preparados como facilidades à inclusão; 43.8% declaram a arquitectura da escola adequada; 18.8% apontam a existência de recursos materiais. Estas respostas foram dadas a uma questão de múltipla escolha.

No concernente aos factores facilitadores de inclusão no Liceu Amílcar Cabral o director aponta a inexistência de discriminação e a existência de muita sensibilidade para com a questão. Já o presidente do CD destaca a sensibilidade dos quadros que estudaram na escola como sendo um factor facilitador da inclusão na sua escola. Em relação aos factores facilitadores, o DESCJ aponta: a existência do espaço de informação e orientação dos alunos e a existência de pessoas mais sensibilizadas e disponíveis. Já o presidente do CD destaca a boa relação no contexto escolar como facilidade à inclusão.

A partir do estudo realizado entende-se que existem alguns obstáculos que impedem a materialização efectiva de verdadeiras práticas e culturas educacionais inclusivas nas escolas secundárias públicas que fizeram parte do presente estudo. Desde logo, a verdadeira inclusão só pode ocorrer quando forem removidas todas essas barreiras existentes nos contextos escolares, sob pena de se condicionar o desenvolvimento de verdadeiras escolas inclusivas.

Esses obstáculos carecem de uma atenção especial por parte das autoridades centrais e locais, pois, influenciam a materialização dos ideais e orientações constantes na Declaração de Salamanca e na Declaração Mundial sobre a Educação para todos.

Há uma necessidade de se reverter a situação existente, sobretudo aquelas que se manifestam mais premente e que foram apontadas por diversos sujeitos de investigação. Só assim a escola estará em condições de facto de dar uma resposta educativa de qualidade à diversidade dos alunos e será capaz de criar um ambiente propiciador à inclusão da diversidade dos alunos que as frequentam. A formação dos recursos humanos quais sejam professores, corpo não docente e membros da direcção, enfatizados pelos sujeitos de pesquisa, revela de suma importância. Como afirma Madureira e Leite (2007) «a educação inclusiva implica equacionar dispositivos de formação inicial, continua e especializada que, tendo a diferença como valor educativo de referência, desenvolvam práticas que permitam aos docentes o desenvolvimento de competências, pessoais e inter-relacionais necessárias para responder, de forma singular e única às necessidades de cada aluno» (p.12). Essa necessidade de formação vai um pouco na linha do pensamento de Fullan e Stiegelbauer (1991), citado por César (2003), segundo o qual não se pode desenvolver as instituições sem desenvolver as pessoas que nelas participam.

A falta de recursos materiais surge no estudo como um grande obstáculo a criação e desenvolvimento de escolas inclusivas e à semelhança de outros obstáculos apontados exige uma atenção muito especial por parte dos responsáveis da escola, pois a ausência desses recursos, segundo Marchesi (2001), pode conduzir a que os professores e a comunidade educativa não considerem possível uma integração que vá mais além de uma mera presença física nas aulas.

5.5 Mudanças necessárias.

Atendendo os dados sobre os obstáculos à inclusão existentes no contexto escolar, manifesta-se evidente que existem mudanças necessárias ou desafios que as escolas devem vencer caso pretendam materializar, verdadeiramente, os ideais da educação inclusiva. Dos inquiridos do LAC, 97.4% entendem que existem desafios à inclusão e 2.6% apresentam posição contrária. Para os DTESCJ, os dados apontam que dos 16 inquiridos, 93.8% respondem que nas suas escolas existem desafios a vencer. A tabela 17, a seguir indicada, apresenta as representações dos DT sobre os desafios a vencer nas suas escolas com vista ao desenvolvimento de escola inclusiva.

Tabela 17: Comparação das representações dos DT sobre desafios a vencer/mudanças necessárias com vista ao desenvolvimento de escola inclusiva de forma efectiva

Desafios a vencer/mudanças necessárias com vista ao desenvolvimento de escola inclusiva de forma efectiva					
DTLAC			DTESCJ		
Resposta	Freq	%	Resposta	Freq	%
Formação e capacitação do corpo docente	13	34.2	Formação dos recursos humanos	9	56.3
Adequação da estrutura da escola às crianças com NEE	10	26.3	Promoção de mais participação da comunidade educativa na vida da escola	5	31.3
Aquisição de equipamentos e recursos adequados	6	15.8	Adequação da estrutura da escola	2	12.5
Formação do pessoal não docente	15	13.2	Total	12	100
Sensibilização da comunidade escolar e educativa	4	10.5			
Total	38	100			

A análise da tabela demonstra que a formação e capacitação do corpo docente e adequação da estrutura da escola às crianças com NEE constituem os maiores desafios nas perspectivas dos DTLAC. Relativamente aos DTESCJ, estes apresentam a formação dos recursos humanos e a

promoção de mais participação da comunidade educativa na vida da escola como sendo os maiores desafios a vencer para o desenvolvimento da escola inclusiva.

Quanto às informações recolhidas das entrevistas no LAC, a análise indica, segundo o director, a formação dos professores em torno da inclusão e a necessidade de se fazer intervenção nas mentalidades tornando – as mais inclusivas. Para o presidente do CD, os desafios prendem-se com a necessidade de mudança na arquitectura da escola, isto é, construção de rampas para os deficientes físicos, formação e capacitação dos professores para acompanharem os alunos, aquisição de materiais especiais para educação de alunos com cegueira e surdez e a intervenção nas mentalidades tornando-as mais adequadas a uma educação para todos.

Com relação à ESCJ, o Director salienta que desafios terão que ser vencidos para que se possa desenvolver de forma efectiva a escola inclusiva que se almeja. De entre esses desafios, ele aponta a necessidade de construção de rampas, a necessidade de formação dos professores e pessoal da direcção e necessidades de mais recursos humanos qualificados. Neste particular, o presidente do CD destaca a necessidade de construção de rampas para os deficientes físicos e a necessidade de formação dos professores.

É de realçar que a UNESCO (1994), consciente da necessidade de formação e capacitação da direcção em torno da inclusão, defende que os administradores locais e os directores das escolas poderão contribuir, de uma forma significativa, para tornar as escolas mais adequadas às crianças com NEE. Desde logo, deverão ser chamados a desenvolver uma gestão mais flexível, redimensionar recursos pedagógicos, diversificar as ofertas educativas, fomentar a ajuda entre as crianças, garantir o apoio aos alunos com dificuldades e desenvolver estreitas relações com os pais e com a comunidade.

No caso da formação dos professores em torno da inclusão, é mister salientar que a Declaração de Salamanca (1994), documento que vem sendo referenciado pela sua importância histórica, reconhece como sendo um grande desafio em todo mundo. Desde logo, diz o documento que o maior desafio das autoridades prende-se com a organização da formação em serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes, difíceis condições em que trabalham. Esta formação deverá realizar ao nível da escola,

através da interacção com os orientadores e apoiada pela formação à distância e outras formas de autoformação. Marchesí (2001) defende que é muito difícil avançar para uma perspectiva inclusivista sem que todos os professores desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos. Na mesma linha, González (2003) defende que as escolas que almejam uma Educação Inclusiva, precisam ter em conta a formação de um corpo docente para a inovação escolar, formando uma nova comunidade escolar onde todos os alunos convivem e onde se espera que aprendam.

Reconhecendo os vários desafios que as escolas têm de enfrentar, caso pretendam ser verdadeiramente inclusivas, Marshesi (2001), citado por Rodrigues (2007), afirma que as escolas inclusivas não nascem de noite para o dia. Na verdade, exige um trabalho árduo e coordenado, onde segundo a Declaração de Salamanca (1994), a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor chave. O mesmo documento refere que é prioritário organizar seminários para as autoridades locais, inspectores, directores de escola e professores-orientadores a fim de estes desenvolverem as suas capacidades de liderança nesta área, para apoiarem e formarem pessoal com menos experiência. Para que os desafios apontados sejam vencidos, a comunidade escolar tem que ter a consciência da sua existência, tem que ser uma comunidade escolar consciente, interventiva e conhecedora da sua realidade. Como afirma Marchesí (2001) é a partir das condições reais de cada escola que é possível melhorar a organização interna e contribuir para criar uma cultura mais favorável para a mudança educativa. Um outro grande desafio a vencer nessas escolas prende-se com, parafraseando Rodrigues (2006), disponibilidade de equipamentos e recursos materiais mais diferenciados que respondam a diversidade dos alunos.

A sensibilização da comunidade escolar, comunidade educativa e a sociedade cível em geral em torno da inclusão das pessoas com NEE constitui um grande desafio, apesar de algumas acções já levadas a cabo neste sentido. Esta posição é defendida pelo DLAC segundo a qual *«um grande passo a dar é trabalhar as mentalidades preparar as consciências e fazê-las flexíveis na plenitude»*. Na mesma linha o PCDLAC defende que *«é preciso fazer intervenção nas mentalidades tornando-as cada vez mais inclusivas adequadas aos novos desafios de uma educação para todos»*. Concordamos com Mittler ao afirmar que *«a inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo,*

porque, subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade» (p.36).

Conclusão

O presente trabalho de investigação que ora se conclui procurou responder à questão nuclear ou pergunta de partida que consistia em saber que papel tem a Direcção das Escolas Secundárias Públicas da Ilha de Santiago na criação e desenvolvimento de práticas e culturas educacionais inclusivas? Com esta questão pretendíamos compreender em que medida as Direcções das Escolas Secundárias Públicas da Ilha de Santiago desempenham um papel preponderante na criação e desenvolvimento das culturas e práticas educacionais inclusivas.

Após a análise dos dados recolhidos através das entrevistas e dos questionários e analisados à luz do enquadramento teórico chegamos as seguintes conclusões que à seguir apresentamos.

A Direcção das escolas tem desenvolvido uma prática de gestão escolar que enfatiza a promoção de entreajuda entre os alunos, promoção de colaboração entre os professores e promoção da valorização da diversidade dos alunos no contexto escolar. Os responsáveis pela gestão da escola têm adoptado medidas que levam em consideração a diversidade dos alunos, as necessidades dos professores, as necessidades educativas especiais dos alunos, bem como os meios disponíveis ou que são necessários para o processo da educação ensino aprendizagem dos alunos.

A mesma Direcção tem materializado muitas outras acções ou práticas de gestão escolar imprescindíveis, com efeito muito positivo na criação e desenvolvimento de culturas e práticas educacionais inclusivas, com realce para mobilização dos meios diversificados e que respondam à diversidade dos alunos existentes na escola; aquisição dos meios materiais de ensino adequados aos alunos com NEE; adequação da estrutura da escola aos alunos com NEE; sensibilização e formação dos docentes em torno da inclusão; criação do gabinete de aconselhamento dos alunos ou espaço de informação e orientação dos alunos; estabelecimento de parcerias com a comunidade escolar; envolvimento dos pais nas actividades da escola; destacamento dos psicólogos para atendimento aos alunos; flexibilização dos horários dos directores de turmas, etc. É mister salientar que essas práticas e acções concretas levadas a cabo pela Direcção encontram-se plasmadas, grosso modo, no *Índex for Inclusion*, referenciado, e são fundamentais nos contextos escolares onde se almejam desenvolver ambientes inclusivos.

Os dados apontam que se está perante escolas cujas lideranças se deixam elevar pelos princípios da gestão democrática e espírito de comunicação, que se dinamizam em criar contextos de participação dos elementos da comunidade escolar e educativa na vida da escola. Os dados apontam também que a Direcção das escolas desconcentram ou delegam poderes, incrementando assim, as autoridades dos outros. Quanto a liderança democrática o PCDLAC diz que «*a Direcção tem tido uma liderança aberta participada democrática*». Da mesma forma, o DLAC diz o seguinte: «*temos adoptado a política de democratização da gestão ou se quiser uma gestão participada*». Na mesma linha o DESCJ afirma: «*em termos de estilo de liderança estou mais inclinado pela liderança democrática*» e, esta ideia foi reforçada pelo PCDESCJ ao asseverar que «*a Direcção tem sido democrático dialogante*».

A abertura da Direcção à participação, à comunicação, à partilha e à distribuição dos poderes são fundamentais e têm influenciado positivamente o ambiente escolar tornando o mais inclusivo e flexível, pois, os dados apontam para um ambiente escolar onde existe um bom relacionamento entre as pessoas, sem discriminação, onde se verifica um significativo respeito à diversidade dos alunos e um ambiente escolar organizado e agradável. Na verdade a Direcção das escolas secundárias públicas em estudo têm tido um papel extremamente pertinente para a criação e desenvolvimento de práticas e culturas educacionais inclusivas em contexto escolar.

Existem nos contextos escolares algumas barreiras que condicionam a criação e desenvolvimento de culturas e práticas inclusivas onde se pode destacar: as barreiras arquitectónicas que dificultam acesso aos deficientes físicos; a falta de formação dos professores no domínio da inclusão; despreparos dos membros da Direcção em matéria da educação inclusiva; obstáculos ligados aos recursos materiais e didácticos adaptados aos alunos com NEE; obstáculos ligados aos recursos humanos especializados no domínio das NEE de entre outros.

A par desses obstáculos apontados, existem algumas facilidades à inclusão no contexto escolar onde se pode destacar a ausência de discriminação, a sensibilidade dos elementos da comunidade educativa, a existência do espaço de informação e orientação dos alunos, etc.

Atendendo à realidade dos contextos escolares apresentados, propomos algumas recomendações no tocante às mudanças que devem ser levadas a cabo pela Direcção das escolas para que se possam desenvolver escolas inclusivas de forma efectiva a saber:

- Reforço de parceria com as instituições públicas e privadas. Ao longo da discussão constatou-se que não tem havido o estabelecimento de uma comunicação regular entre a escola e as instituições públicas e privadas. Atendendo a importância dessas instituições no apoio e reforço da Educação Inclusiva revela-se de suma importância o incremento desta comunicação. Esta comunicação poderá ajudar as escolas a suprir algumas necessidades em termos dos recursos materiais e humanos, pois, muitos desses recursos poderão ser mobilizados fora das instituições escolares;
- Formação dos docentes e corpo não docente. Os dados apontam que os sujeitos de pesquisas (DT) não conhecem as normas e medidas de políticas nacionais de inclusão. Em alguns casos verificou-se que os docentes não possuem noções sobre inclusão, educação inclusiva e escola inclusiva. Mais, ficou assente que um dos grandes obstáculos à inclusão prende-se com o despreparo dos professores para atender à diversidade dos alunos. Desde logo, recomendamos e incentivamos o incremento da formação dos professores, pois, estes devem ter uma cultura geral sólida em matéria dos pressupostos da educação inclusiva e ter um conhecimento básico sobre a forma de organização curricular que lhes permitam responder às necessidades de todos os alunos. Para o efeito, propomos que haja uma formação centrada na escola em função

do seu projecto, da sua problemática e necessidade concreta. Esta recomendação faz sentido uma vez que é o próprio DLAC a afirmar que *«é preciso apostar seriamente na formação inicial continuada e especializada dos professores em matéria dos princípios da inclusão e educação para a diversidade»*;

- Formação da Direcção das escolas para que possam fazer uma gestão escolar o mais flexível possível, para além de lhe permitir competências e habilidades em como mobilizar e redimensionar os recursos pedagógicos e em como diversificar as ofertas formativas dentre outras. Reconhecendo a necessidade desta formação o DESCJ afirma que *«é preciso trabalhar para preparação dos próprios membros da Direcção...pois não se consegue construir escolas inclusivas se os que dirigem não estiverem preparados e não forem orientados para responder a todos»*;
- Adoptar as escolas de recursos materiais e didácticos, uma vez que a inclusão tem o seu custo e, é preferível pagar o custo da inclusão do que pagar o saldo da exclusão. O DESCJ ciente deste desafio desabafa desta forma *«não temos recursos materiais e didácticos especializados e adaptados aos alunos com necessidades educativas especiais»*. É de realçar que a existência em quantidade e em qualidade dos recursos é de tamanha importância e que a sua ausência pode provocar o sentimento de que é impossível a inclusão ou construção de uma escola para todos;
- A construção de rampas de acesso para deficientes físicos, uma vez que se a escola é para todos devem ser também para os deficientes físicos. A falta de rampas é uma realidade, assevera o DLAC *«em termos de estruturas também não existem rampas»*. O PCDLAC reitera esta posição dizendo *«temos que fazer muita coisa e inclusive arrombar ou modificar a própria estrutura da escola e criar rampas de acesso porque agora quando chegam alunos com deficiências motoras deparam com barreiras logo na entrada e muitas vezes são carregadas correndo riscos enormes»*.
- A Direcção das escolas deve implementar iniciativas de avaliação de práticas e culturas inclusivas em contexto escolar com recurso à Índex para inclusão, combatendo eventuais elementos erosivos que possam perigar o tal clima escolar organizado e agradável.

Na perspectiva de Mitller (2003) não há nenhuma estrada da realidade para inclusão. Porém, há um consenso que ela é um processo e uma jornada, e não um destino. Falar de escola inclusiva é antes de mais falar de escola em acção. É neste processo que surge a necessidade

de uma avaliação constante da acção dos actores escolares. Mittler (2003), consciente da importância do índice para inclusão, defende que este documento torna as escolas capazes de tratar de uma ampla gama de questões que lhes permitirão fazer suas próprias avaliações sobre o quão distante elas viajaram e o quão distante elas ainda devem ir.

Bibliografia

Aguiar, M.(1993). Uma abordagem para a implementação do ensino especial integrado em Cabo Verde. Educação, nº 6,pp.4-6

Ainscow, M. (1995). Education for All: Make it happen. Comunicação apresentada no congresso internacional de educação especial (Birmingham)

Ainscow, M., Ferreira, W.(2003). Compreendendo a Educação Inclusiva: Algumas Reflexões sobre Experiencias Internacionais. In Rodrigues, D (org.), Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade (pp.103-116). Porto: Porto editora.

Ainscow, M., Ferreira, W.(2003). Compreendendo a Educação Inclusiva. Algumas reflexões sobre as experiencias Internacionais. In Rodrigues D(org.) Perspectiva sobre Inclusão. Da Educação a Sociedade (103-116). Porto: Porto Editora.

Aparecida, E. S. (2004). O Cotidiano Escolar pelo Averso. Sobre Laços, Amarras e Nós no processo de Inclusão. Dissertação do Mestrado não publicada, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: S.N.

BARDIN, L.(2002). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa. Universidade Aberta.

Bénard da Costa, A.(1996). A escola inclusiva: do conceito à Prática. Inovação, nº 9, pp.151-163.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editorial. Pp. 134-139

Brito, C. (1994). Gestão Escolar Participativa. Texto Editora L.da, Lisboa, 4º ed.

César, M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In Rodrigues, D (org.), Perspectivas sobre inclusão. Da Educação à Sociedade (pp.117-150). Porto. Porto editora.

Correia, L. M. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão quer dizer exclusão. In L.M. Correia (org.), Educação Especial e Inclusão (pp.11-40). Porto Editora L.da.

Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J.(2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. Lisboa.

Durozoi, G., Roussel, A. (1993). Dicionário de Filosofia. Campinas: Papirus, Ver teses de Brasil

Garcez, L. (2004). Da construção de uma ambiência inclusiva no espaço escolar. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. Brasil

González, M. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. In Correia, LD (org), Educação Especial e Inclusão (pp. 57-72). Porto. Porto editora.

Índex for Inclusion. (2000). Developing Learning and participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education – CSIE.

Instituto Nacional de Estatística (2000). População portadora de Deficiência, Censo 2000. Praia: INE.

Libâneo, J.(2001). Organização e Gestão de escola: teoria e prática (pp.31-186). Goiânia: Alternativa.

Lima, E.C.A.S. (1996). A escola e o seu director: algumas reflexões. O papel do director e a escola de 1º grau. São Paulo: FDE.p117-124

Luck, H. (2002). A Escola Participativa - o Trabalho do gestor escolar. DP&A-RJ

Luck, H.(2006). A gestão participativa. Petrópolis, Editora Vozes, Série Cadernos de Gestão, V.III

Macedo, L.(2005). Ensaios Pedagógicos: Como construir uma escola para todos? ArtMed. Porto Alegre

Madureira, I., Leite, T (2003). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Universidade Aberta.

Madureira, I., Leite, T (2007). Educação Inclusiva e Formação dos Professores: Uma Visão integrada. Diversidades, nº 17, pp.12-16.

Madureira, I., Leite, T. (2007) Educação Inclusiva e Formação de professores: uma visão integrada. In Revista Diversidades. Ano 5, nº 17. pp12 16

Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In: Rodrigues, D. (org), Educação e Diferença (95-108). Porto: Porto Editora.

Michel, M. (2005). Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais. Um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos.

Mitler, P.(2003). A Educação Inclusiva- Contextos Sociais. Porto Alegre, Artemed

Morgado, J. (2003). O Estudo da Eficácia e da Qualidade nas Escolas. In Qualidade, Inclusão e Diferenciação (pp.53-72). Lisboa; ISPA.

Mortatti, M. (2006). Gestão Democrática como um processo da Educação para a cidadania. Tese de Mestrado não publicada, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. Brasil.

Nakayama, A.(2007). Educação Inclusiva: Princípios e Representação. Tese de Doutorado não publicada, Faculdade da Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.

Nisa, S.(1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. Inovação, nº9, pp.139-149

Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais (2ª Edição), Lisboa Gradiva-Publicações, L. 2ª Ed.

Rodrigues, D. (2001). (org.). Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D.(2003). (org.). Perspectivas sobre inclusão. Da educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D.(2003). Educação Inclusiva. As Boas Notícias e as Más Notícias. In Rodrigues, D (org.), Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade (89-102). Porto. Porto Editora.

Rodrigues, D.(2006). Dez ideais (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In Educação Inclusiva. Estamos a Fazer progressos? Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, D.(2006). Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos? Cruz Quebra: F.M.H. Edições.

Sanches, I., Teodoro, A. (2007). Procurando Indicadores de Educação Inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. Revista Portuguesa de Educação (pp105-149). Portugal: Universidade do Minho. Ver site

Sanches, I., Teodoro, A.(2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, nº8, pp.63-83

Sanchez, P. (2003). Perspectives de formation. In B. Belmont e A. Vérillon. Diversité et Handicap à l'École. Quelles pratiques Educatives pour Tous? Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)

Sekkel, M. C. A.(2003). Construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência. Tese doutoramento não publicada. Instituto de Psicologia da universidade de São Paulo. São Paulo. Brasil.

Silva, C. L.(2006). O Papel do Director na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico. Dissertação de Mestrado não publicada. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo. Brasil.

Torres, L. (2005). Configurações Culturais e o Processo de construção da gestão democrática numa escola secundária. Portugal. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho.

UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para todos. Jomtien, Tailândia.

UNESCO. (1994). Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha.

Zêzere, P. (2002). A Escola Inclusiva e a Igualdade de oportunidades. Lisboa. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

ANEXOS

ANEXO A: Transcrição de Entrevista

Entrevistado: B

Cargo: Director da Escola Secundária «Cónego Jacinto Peregrino da Costa»

Data da entrevista: 13 de Fevereiro de 10

1__ O que significam para o senhor as seguintes noções?

Inclusão, Educação Inclusiva e Escola Inclusiva?

R1 Para mim a inclusão significa pausa abrir dar oportunidade a todos estar aberto para receber Pausa agora educação inclusiva é uma educação que não excluem ninguém está voltada para o individuo sendo ele deficiente ou não deficiente com dificuldades ou não dificuldades portanto é uma educação abrangente a todos os seres humanos independentemente da raça cor ou sexo e escola inclusiva também está intimamente ligada à educação inclusiva não se pode falar da educação inclusiva sem escola inclusiva portanto a escola é o lugar onde se educa pausa a escola inclusiva é uma escola que está aberta uma escola que é capaz de receber alunos pausa todo tipo de alunos ah sendo ele com problemas de aprendizagem problemas físicos problemas motores mesmo também com problemas de aprendizagem portanto é uma escola preparada para receber todo o tipo de individuo que quer estudar pausa é uma escola para todos ah uma escola dotada com instrumentos capaz de favorecer um ensino inclusivo ou essa educação inclusiva pausa primeiro passaria pela estrutura da escola que em cabo verde foram construídas há muito tempo e naquela altura a temática de educação inclusiva não era tratada não era abordada em cabo verde e portanto nos temos que tomar medidas para corrigirmos os erros arquitectónicos fazer alguns reparos porque se repararmos temos ao redor da escola alguns problemas de acesso para os deficientes físicos mesmo motores pausa mesmo em termos da formação dos professores nem todas as escolas mesmo em escolas de formação dos professores ah pelo menos eu fiz a formação no antigo ISE e o que eu reparei é que eu não tinha uma cadeira específica não tinha nenhuma disciplina específica para trabalharmos com alunos com problemas pausa não abordamos a educação inclusiva pausa julgo que a escola inclusiva é uma escola também dotada de instrumentos pedagógicos didácticos capaz de dar oportunidades a todos os alunos independentemente das suas condições.

2 __ Que instrumentos legais nacionais que promovem a política da Educação Inclusiva o senhor pode citar?

R2 Eu posso citar pelo menos nós temos a constituição da república de cabo verde que defende que todos tem direito a educação ao dizer isso já está a incluir os cidadãos portanto aí não há exclusão de ninguém e também a lei de base do sistema educativo um outro instrumento importante do Ministério da Educação que gere o sistema educativo que também diz também que todos os indivíduos tem direito à educação pausa eu julgo que esses dois instrumentos são importantes e que defendem uma educação para todos

3__ O Senhor Poderia enumerar algumas medidas de políticas desenvolvidas pelos governos cabo-verdianos, a partir de 1990, com vista a promoção da Educação inclusiva?

R3 Sim eu acho que os governos tem adoptados algumas medidas para implementar a educação inclusiva porque actualmente já temos algumas escolas que já recebem alunos com algumas deficiências físicas e motoras temos escolas também que o governo apoia ah escola do senhor Manuel Júlio sei também que na escola Pedro Gomes abriu este ano uma sala de recurso devidamente equipado e vocacionado para receber alunos com necessidades especiais em são Vicente também pausa mesmo em termos da sociedade civil o Governo tem apoiado e ONGs associações que lidam com pessoas ou crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais portanto tudo isso facilitará a integração do indivíduo portanto na escola e na vida profissional e além disso também mesmo a nossa constituição também não discrimina pessoas com necessidades ah com deficiências pausa nós temos telefonistas com problemas visuais temos também pessoas com problemas motoras a trabalhar em várias estruturas portanto eu julgo que o estado tem favorecido a educação inclusão e participação dos indivíduos ah de todos os indivíduos na vida social pausa actualmente julgo que há maior sensibilidade pelas informações que eu tenho ah parece-me que agora aborda-se esta temática com muito mais frequência muito mais sistematizada parece-me que até há disciplina específica agora aí na UNICV onde os alunos já saem com preparação que eu não tive na altura contudo acho que iniciamos ainda estamos no início mas começamos a dar os primeiros passos para implementar isso e julgo que já é alguma coisa

4__ Como são tomadas as decisões na escola nos diferentes domínios, administrativos, financeiros e pedagógicos?

R4 Portanto na minha escola em termos de pausa nós tomamos as pausa a escola tem uma certa autonomia e portanto as decisões são partilhadas portanto nós temos um Conselho Pedagógico nós temos um Conselho Directivo e também Assembleia da Escola temos também Associação dos estudantes temos Associação dos pais pausa mas as decisões que tem a ver com o funcionamento da escola são tomadas pela direcção da escola em parceria com

Conselho Pedagógico e outros citados eu julgo que as grandes decisões as directrizes vem do Ministério da Educação nós implementamos mas sem dúvida que a escola tem autonomia para implementar algumas medidas internas portanto as medidas internas são tomadas em parcerias pausa portanto director compartilha ideias projectos com os seus colaboradores e socializa também no seio da classe docente e dos alunos e recebemos feed back de toda a comunidade pausa esta é a forma que encontramos para fazer gestão dentro da escola portanto participativa democrática onde todos tem voz e podem criticar podem fazer criticas positivas e negativas mas dando sempre sugestões porque um dos lemas da escola é quando critica apresenta solução portanto nós damos oportunidade a toda gente para participar mas também participando com critica para corrigir aquilo que acha que é mal portanto é uma gestão aberta participativa e democrática

5 __Considera que existe uma comunicação regular entre a Direcção e os professores?

R5 acho que sim a escola tem todos os mecanismos para isso portanto o director os subdirectores estão aqui todos os dias na escola a trabalhar no período da manha e a tarde além do contacto verbal presencial que nós temos todos os dias temos também um sistema de informação aqui na escola e qualquer professor poderá ter acesso às informações e entrar em contacto com a direcção e sem qualquer restrições e a direcção esta em condições de ter um contacto permanente com os docentes, pois todos os contactos dos mesmos ah refiro-me a lista de contacto pessoal mas também os email dos professores estão na escola pausa a comunicação também é feita através de notas de placar informativos criados pela escola na sala dos professores nos blocos onde os professores passam para irem leccionar e julgo que a comunicação é boa e inclusive temos um boletim informativo onde os professores podem dar as suas colaborações portanto não vejo bloqueio entre a direcção e os professores pausa o meu gabinete a porta está sempre aberta os subdirectores sabem e os professores sabem que a qualquer hora que queiram a direcção esta disponível para resolver os problemas do dia desta escola de modo que em termos de comunicação não existe ruído

6 __Considera que existe uma comunicação regular entre a Direcção e os alunos?

R6 sim relativamente aos alunos os alunos estão na escola todos os dias e os alunos portanto todos os dias além dos directores de turmas que estão em contacto diários com os alunos eu quase todos os dias faço rondas e os meus colaboradores também pausa fazemos rondas pelos blocos sabemos e conhecemos os problemas dos alunos falamos com os alunos nos corredores mas também que a direcção está aberta pausa eu praticamente todos os dias recebo dez vinte alunos todos os dias no meu gabinete pausa os subdirectores também eu sei que recebem ah

existem contactos diários e mesmo através da associação dos estudantes pois o presidente desta associação traz os problemas dos alunos mas os alunos tem voz e força dentro da escola pausa de modo que entendo que não existe barreira poderá haver um ou outro pequeno conflito normal numa organização pois as vezes existem interesses e neste caso a direcção deve intervir para equilibrar mas eu julgo que a comunicação é boa

7__Senhor Director como caracteriza o estilo de liderança da direcção da escola?

R7 eu acho que nos temos uma liderança ah pausa a nossa liderança é uma liderança baseada em democracia portanto todos tem voz e tem vez eu não considero autoritário eu deixo-me elevar pelos princípios democráticos faço uma liderança democrática mas quando é necessário também fazer liderança de ditadura como também já sei que o senhor já foi director riso já sabe que é necessário muitas vezes nos somos chamados a ditar quando é necessário manter a ordem é necessário mas a minha liderança é baseada nos princípios democráticos e toda gente tem a sua vez de falar de opinar tem a sua vez mas também tem responsabilidade sabe qual o seu dever sabe também qual o seu direito portanto eu julgo que em termos de estilo de liderança estou mais inclinado pela liderança democrática ah uma gestão aberta participativa em que a imposição só aparece como ultimo recurso pausa há descentralização do poder e o director não decide sozinho portanto há descentralização do poder e há partilha e nós também quando é necessário tomar posição o director toma posição mas só que nós tomamos sempre posição não isolada portanto há sempre partilha e todos nós sabemos as nossas funções e como sabem estamos dentro de uma organização e tudo aquilo que acontece em termos de decisões deve ser tomada de forma sistemática devemos funcionar também como um sistema se uma peça falhar poderá por em causa a outra peça

8__Considera que existe clareza para os professores, alunos e pais sobre os objectivos de aprendizagem que devem ser alcançados pelos alunos?

R8 eu acho que sim os professores pausa aí dos professores que não tiverem clareza quanto aos objectivos que devem nortear a aprendizagem pausa o que eu digo é que ainda no seio dos alunos não há esta clareza ah os professores tem essa consciência e tentam passar para os alunos mas é possível notar que os alunos alguns não assimilaram ainda esses objectivos

9__No geral como caracteriza a relação entre a Direcção e os alunos, entre estes e os professores?

R9 olha como já disse existe uma excelente relação entre a Direcção e os alunos de modo que caracterizo de boa relação pausa relação aberta franca respeitosa e participativa pausa a

Direcção conta sempre com os alunos em todas as actividades e realizações da escola os alunos muitos tem participados e nós os elementos da Direcção estamos constantemente nos corredores nos átrios da escola precisamente para auscultamos os alunos e procurarmos atender nas suas necessidades pausa os alunos tem representações em todos os órgãos de gestão da escola nos termos da lei e são sempre tidas em consideração pausa com relação aos professores acredito que esta relação é boa salvo um ou outro desentendimento mas que não ponha em causa a relação pedagógica e de amizade que existe e que deve sempre continuar pausa os professores tem envolvidos os alunos nas suas actividades e os alunos tem feito o mesmo sobretudo os directores de turma pausa em fim não há crispação e nem desconfiança entre esses elementos pausa afinal somos poucos para desenvolvemos esta escola

10__Existe uma comunicação regular entre a escola e a comunidade aonde está inserida?

R10 Felizmente sim inicialmente não foi assim ah a escola situa nesta zona da Várzea com alguns problemas e inclusive sociais todavia aos poucos a escola inseriu-se na comunidade e a comunidade entendeu o papel dessa escola para o seu desenvolvimento pausa prova disso são visitas constantes dos pais e encarregados de educação à escola mas também existem outros que ainda receiam em fazer ah é de se destacar que alguns pais e encarregados de educação especialistas em diversas áreas tem-se disponibilizados em fazer palestras na escola e outros tem ajudado a escola nos diversos domínios onde se pode inclusive destacar a recuperação do património escolar e criação de outros espaços pausa alguns acabam por cobrar mas a um preço muito mais baixo do que se pratica no mercado e isso dá jeito pausa para comprovar esta boa comunicação é basta ver que a tabanca da Várzea tem sede dentro da escola onde ensaiam e participam em várias actividades da escola também recebemos apoio da Associação Black Panther que tem apoiado os alunos com propina pausa muitos elementos da comunidade vendo algumas situações que perigam a segurança da escola acabam por contactar a Direcção e esta comunica caso necessário à policia pausa esta relação é estendida aos jovens que muitos acabam por ocupar de forma controlada o espaço desportivo da escola para se realizarem jogos amigáveis pausa por tudo isso acho que é legítimo dizer que existe uma boa comunicação ah nem sempre foi assim hoje está boa e acredito que vai ser muito melhor ainda

11__ A Escola envolve os pais nas actividades da mesma? Dê exemplo.

R11A escola envolve os pais nas actividades da mesma e isso tem que ser assim ah veja os pais participam nas actividades propostas pelos directores de turmas quer nas escolas quer fora da mesma pausa a escola envolve os pais em várias actividades como comemoração do dia da escola entrega de prémios e certificados de méritos aos melhores alunos ah os mesmos

participam nas palestras e são convidados a fazerem palestras e orientações aos alunos e quando não podem indicam pessoas com experiências para realizarem essas actividades pausa é certo que poderia estar a apontar muito mais exemplo mas penso que estes não exemplificativos

12__ Considera que o ambiente escolar é bem organizado e agradável? Justifique.

R12 o ambiente escolar é agradável e organizado sim ah como já tinha dito não existem discriminação e existem boas relações entre todos os seus elementos e neste sentido o ambiente é de paz de diálogo e de entreajuda pausa aqui cada coisa está no seu lugar e cada um respeita e é respeitado salvo um número muito pequeno que incumprem e neste sentido existem mecanismos de normalização pausa a escola é agradável porque temos salas condignas espaços verdes e recreativos condignos e existem condições possíveis para todos

13__ Como avalia a forma como os alunos, professores, pessoal não docente lidam com a diversidade cultural, social e escolar no contexto escolar?

R13 Entendo que tanto os alunos professores e pessoal não docente encaram com naturalidade a complexidade cultural social e escolar desta escola pausa olha temos alunos de praticamente todos os bairros da praia e de todos os estratos sociais e com diferentes ritmos de aprendizagem para não falar de línguas e religiões contudo não tem havido quaisquer discriminação ou atitudes de rebeldia digno de registo pausa digamos que estamos perante uma escola intercultural e onde o respeito a diversidade é manifesto e neste sentido avalio de positiva esta forma de lidar com a diferença e a diferença aqui é uma riqueza e todos aprendem com isso

14__ Considera que a Direcção da Escola tem compromisso e preocupação com os alunos e em responder às suas necessidades? Justifique.

R14 Sim considero pausa considero por aquilo que já disse aqui veja procuramos parceria com a comunidade e com os pais e encarregados de educação e os mesmos respondem com apoios diversificados e quem beneficiam são os alunos pausa criamos muitas condições e espaços na escola como Espaço de Informação e Orientação EIO sala da cultura onde os alunos colocam os seus materiais produzidos durante as aulas de cultura cabo-verdianas pausa esta sala é utilizada para se fazer exposição palestras e arquivar documentos importantes sobre a cultura cabo-verdiana e os espaços de que falei são geridos directamente pelos alunos pausa criamos reprografia cantina e espaço desportivos para servir os alunos mas também a Direcção está e estará sempre aberta para ouvir as necessidades dos alunos e assim atender

mesmo que tenha que procurar recursos externos e por estas e outras razões entendo que a direcção tem preocupado com as necessidades dos alunos

15__ Considera que os professores da escola têm compromisso e preocupação com os alunos e em responder às suas necessidades? Justifique.

R__15 Também entendo que sim e são os próprios alunos que exigem isso pausa digo isso porque formaram para isso mesmo não tem havido muitas faltas e as avaliações tem sido feitas ah alguns tem dado aulas de superações e estão sempre disponíveis mesmos nos intervalos para ajudarem os alunos pausa por outro lado temos os professores directores de turma que estão mais perto dos alunos atendendo os nas suas necessidades mas também ajudando os a encontrarem soluções para os que não conseguem fazer directamente e olhe temos alunos cada vez mais conscientes e exigentes onde os professores não tem outra saída

16__ Existem crianças ou jovens com NEE a frequentar a sua escola? Quantas? Que deficiências possuem?

R16 olha como disse a pouco a escola já tinha alunos com problemas motores e ou físicos e neste ano não tenho informações ah contudo é provável que existam crianças e jovens com outros problemas como por exemplo de comportamento de aprendizagem e outros que precisam ser identificados e acompanhados e este trabalho está sendo preparado pelos responsáveis de apoio que são psicólogos que trabalham junto dos alunos responsáveis pelo EIO da escola

17__ Que medidas de integrações dessas crianças são adoptadas?

R17 A não ser que falemos de medidas de integrações a adoptar caso venham a ser identificados porque torna-se difícil de falar de integração dos não identificados mas contudo como já havia dito no início quaisquer que sejam os problemas identificados a escola deverá estar à altura para poder ser de facto inclusiva

18 Quais são os obstáculos que mais tem condicionado a implementação de práticas inclusivas?

R18 Com relação aos obstáculos vejo a falta de rampas nas entradas que dão acesso aos diferentes blocos a falta dessas rampas levaram-nos nos anos passados a colocar alguns alunos com deficiências motoras nas salas do rés-do-chão e houve um caso em que havia uma aluna responsável para carregar a outra com deficiência pois a sua sala estava no primeiro piso pausa já temos caso de professor com deficiência motora e neste caso colocamos todas as

suas salas no rés-do-chão pausa esta realidade é manifesta em quase todas as escolas construídas a já muito tempo onde ainda o problema da inclusão não se colocava mas agora penso que as novas escolas não tem esse problema ah então digamos que o problema da arquitectura da escola é um grande obstáculo pausa um outro obstáculo a realçar prende-se com o despreparo dos docentes ah estes não foram formados para lidarem com alunos com necessidades educativas especiais e como já tinha referido no meu tempo não havia preocupação em formar os professores nos domínios da educação inclusiva só agora a tendência começa a emergir-se mas com um grande caminho pela frente pausa a cultura de muitos pais que ainda escondem os seus filhos não admitem que sejam identificados e acompanhados pelos especialistas dizia que há muito tabus e mito a volta disso portanto muita resistência e não temos recursos materiais e didácticos especializados e adaptados aos alunos com necessidades educativas especiais pausa estava a falar a pouco dos pais olhe há pais que escondem os seus filhos com deficiências e nem admitem que os mesmos sejam apresentados aos psicólogos pois tem medo que os outros pensem que os filhos estão loucos portanto existem barreiras culturais que são precisos ultrapassar romper pausa há muitos tabus há muitas coisas que são culturais que precisam ser ultrapassadas e a dias eu mesmo disse a um pai que as vezes o próprio director pode precisar de um psicólogo e disse-lhe ainda que se for necessário farei com todo prazer pausa eu poderia estar a indicar outros obstáculos mas termino apontando mesmo a falta de preparos das direcções em matéria da educação inclusiva eu penso que os directores as direcções devem ser preparados formados e esclarecidos para poderem enfrentarem esses desafios

19__Existem práticas discriminatórias na sua escola? Se sim, dê exemplo. Se Não justifique.

R19 não pausa acho que não e nós não podemos permitir que sejam semeadas na escola práticas discriminatórias pausa deve é haver espaço para todos e pelo menos da parte da direcção e dos professores isso não pode acontecer pausa não pode e não deve pois como disse aqui temos uma escola aberta á comunidade e alunos provenientes de todos os bairros e de todos os estratos sociais e denota-se um relacionamento normal e pausa não pode confundir os pequenos conflitos de interesses com discriminação ah esta não pode haver nem em termos de sexo religião raça situação sócio económico cultura língua portanto não existe discriminação

20__como são minimizadas ou combatidas as práticas discriminatórias existentes?

R20 Não existem mas contudo a escola está preparada para contornar quaisquer obstáculos e a descriminação não foge a regra

21__O Senhor Poderia identificar alguns factores que facilitam a inclusão na sua escola?

R21 eu acho que a escola esta aberta a participação da comunidade ela acompanha o dia-a-dia da comunidade e chama a comunidade para participar na vida da escola e os pais podem realizar actividades na escola pausa existem inclusive a sede da tabanca da Várzea na escola portanto a abertura da escola à comunidade e esta à escola manifesta como um grande estímulo pausa podia apontar o clima de tranquilidade e entreajuda existente a ausência do preconceito e existência de uma aceitação e respeito à diversidade na escola pausa para além disso a escola possui um grande espaço verde e de recreação e isso vai permitir uma maior comunicação e convivências entre os alunos além disso a existência do Espaço para Informação e Orientação dos alunos com psicólogos ajuda muito na inclusão dos alunos e o facto de ser gerido pelos alunos pode ser factor de estímulo Pausa Penso que a Comunidade escolar e educativa estão mais sensibilizadas e estão mais dispostas a colaborar e ajudarem a escola e esta é entendida cada vez mais como sendo da comunidade e não da Direcção Pausa um aspecto notório é a diversidade das formações académicas de muitos pais que estão assim mais dispostos a apoiarem mas também a apresentarem soluções pausa olha apontaria também a qualidade dos nossos professores embora sem uma preparação para a materialização dos propósitos da Inclusão acho que tem estado à altura das suas possibilidades

22__ Qual é o seu posicionamento face a inclusão em sala de aula e nos espaços recreativos da escola?

R22 Em sala de aula não tem havido problemas de maiores e os alunos sentem-se bem e ah entendo que as salas são adequadas atendendo os educandos distribuídos para as diferentes salas e os professores são formados e preparados dispostos a darem apoios e até aulas de superações de modo que entendo é minha opinião que a inclusão na sala de aula é uma realidade na medida do possível pausa quanto a inclusão nos espaços recreativos é meu entendimento que existem diversos serviços que facilitam a inclusão e os alunos tem recinto muito grande tem espaços convidativos espaços que possam diversificar actividades e neste sentido entendo que há sim inclusão quer dentro da sala de aula quer no espaço recreativo da escola pausa é claro que em matéria da inclusão ainda estamos no início e não queremos deixar para depois de detectadas as alunas e os alunos com NEE e sair a procura de soluções e neste caso é preciso antecipar com acções concretas

23__O Senhor acha que a gestão da Direcção da Escola é favorecedora da inclusão das crianças e jovens com NEE? A Escola é Inclusiva? Justifique.

R23 Riso Olha eu não sou autoritário já disse que a gestão da Direcção é norteada pelos princípios da Democracia da participação e partilha pausa não vejo outra forma de gestão melhor pausa esta gestão é favorecedora da inclusão isso pelas acções havidas pelos trabalhadores realizados Pausa olha quando a Direcção apela a comunicação a participação e sensibilização de todos está a querer facilitar a inclusão pausa quando se preocupa em ter psicólogos professores de apoio também é favorecer a inclusão pausa olha a escola não é inclusiva na sua plenitude mas tem sido feita de forma gradativa e com olhos postos na escola

24__O Senhor poderia apresentar as principais acções desenvolvidas pela Direcção com vista a criação e desenvolvimento de escola inclusiva?

R24 Olha na verdade a Direcção tem levado a cabo um conjunto de acções que do nosso ponto de vista proporcionam aos alunos um ambiente mais agradável e inclusivo ah e todas essas acções tem como propósito responder às necessidades de aprendizagens dos alunos e suas respectivas integrações no espaço escolar pausa desde logo dentre as principais acções destaco a criação do EIO que corresponde a um espaço de informação e de orientação e o espaço é gerido pelos alunos pausa destaca-se a indicação pela Direcção de professores de apoio formados em psicologia para acompanhar os alunos no EIO Pausa mais veja a intervenção no recinto escolar onde foram construídas mais espaços desportivos e de lazer proporcionando aos alunos ambientes de convívios comunicação e desenvolvimento do espírito de entajuda e cooperativismo Pausa veja também a sala da cultura da escola onde como já disse os alunos guardam os seus trabalhos e documentos sobre a cultura e fazem exposição e é de se realçar que o espaço é gerido pelos alunos sob a orientação de uma professora da Cultura Cabo-verdiana Pausa Veja também toda a abertura da Direcção à comunidade e procura de apoios quer em recursos humanos e materiais mas também em termos de sugestões e recolha de subsídios com vista a fazer uma gestão mais participada e democrática possível Pausa a Direcção tem promovido palestras convívios concursos diversos envolvendo os alunos de todos os níveis de ensino mas também pode se destacar a elaboração de horários flexíveis permitindo mais tempo aos directores de turma para acompanharem os alunos e receberem os pais e encarregados de educação pausa é claro que faltam muitas coisas a fazer mais os primeiros passos já estão sendo dados e considero está escola já inclusiva ou a caminho da inclusão

25 __ Senhor Director, aponte algumas mudanças necessárias para desenvolvimento de escola inclusiva, de forma efectiva?

R25 Como já disse os primeiros passos já estão sendo dados e os desafios são muitos mas entendo que se deve apostar seriamente na formação do pessoal docente estes devem ser formados para novos desafios que são os da inclusão de todos os alunos e como já tinha dito eu formei no ISE e não tive esta disciplina ou essas informações e acredito que muitos que aqui estão também não tiveram pausa fazem o que podem mas é preciso trabalhar a sério nisso e a preparação dos próprios membros da Direcção constitui um outro grande desafio pois não se consegue construir escolas inclusivas se os que dirigem não estiverem preparados e não forem orientados para responder a todos pausa há que se construir rampas na escola o que mexe com a estrutura da escola e neste momento não temos uma única rampa e penso logo no início do próximo ano lectivo arrancar com rampas já construídas ah como já tinha dito já tivemos alunos que tentamos colmatar a situação colocando as suas turmas no rés-do-chão mas houve caso em que a aluna era carregada por uma colega indicada como responsável Pausa é preciso reforçar ainda mais as sensibilizações dos pais pois como já tinha dito anteriormente temos infelizmente muitos pais que resistem às mudanças resistem em levar os filhos para especialistas insistem em esconder os filhos com deficiência e muitos continuam a aparecer na escola só quando forem chamados pausa esta mudança é necessária trata-se de tabus e mitos culturais que tem que mudar Pausa é manifesto a necessidade de mais recursos materiais e humanos mas tendo os professores preparados a escola pode e deve procurar recursos outros através da parceria pelo menos do meu ponto de vista isso não deve constituir grandes obstáculos e tendo também que uma escola inclusiva não é aquela que tem tudo pois é impossível mas aquela que procura e mobiliza parcerias para atender a todos os alunos tendo ou não NEE Pausa são supostas outras mudanças mas de momento não me vem a mente

ANEXO B: Guião de Entrevista

Guião de Entrevista para os Directores das Escolas

Este guião de entrevista é parte integrante da Dissertação de Mestrado intitulada «Papel da Direcção das Escolas Secundárias Públicas da Ilha de Santiago na implantação das Práticas e Culturas Educacionais Inclusivas: da realidade actual às mudanças necessárias», inserida no âmbito do 1º curso de Mestrado em Educação Especial realizada pela Universidade Pública de Cabo Verde e Escola Superior de Educação de Lisboa.

Prezado Director a sua colaboração é indispensável para a realização deste trabalho. Sendo assim, agradecemos que responda com sinceridade a todas as questões formuladas, tendo em consideração que as respostas serão utilizadas apenas para fins académicos, salvaguardando a confidencialidade das mesmas.

I Perfil do entrevistado

Sexo____ Formação Académica____ Idade____ Nome do entrevistado____

Nome da Escola____ Tempo de serviço na escola____ Tempo de serviço no cargo____

1-O que significam para o senhor as seguintes noções:

Inclusão; Educação Inclusiva e Escola Inclusiva?

2-Que instrumentos legais nacionais que promovem a política da Educação Inclusiva o senhor pode citar?

3-O Senhor poderia enumerar algumas medidas de políticas desenvolvidas pelos governos cabo-verdianos, a partir de 1990, com vista a promoção da Educação Inclusiva?

4- Como são tomadas as decisões na escola nos diferentes domínios, administrativo, financeiro, pedagógico, alunos e relação com a comunidade?

5- Considera que existe comunicação regular entre a Direcção e os Professores?

6. Considera que existe comunicação regular entre a Direcção e os Alunos?

7. Senhor Director, como caracteriza o estilo de liderança da Direcção da escola?

8-Considera que existe clareza para os professores, alunos e pais sobre os objectivos de aprendizagem que devem ser alcançados pelos alunos?

9-No geral como caracteriza a relação entre a Direcção e os alunos, entre estes e os professores?

10- Existe comunicação regular entre a escola e a comunidade aonde se insere?

11- A escola envolve os pais nas actividades da mesma? Dê exemplos.

12. Considera que o ambiente escolar é bem organizado e agradável? Justifique.

13__Como avalia a forma como os alunos, professores, pessoal não docente lidam com a diversidade cultural, social e escolar no contexto escolar?

14. Considera que a Direcção da Escola tem compromisso e preocupação com os alunos e em responder às suas necessidades? Justifique

15. Considera que os Professores da Escola têm compromisso e preocupação com os alunos e em responder às suas necessidades? Justifique

16. Existem crianças ou jovens com NEE a frequentar a escola que dirige? Quantas? Que deficiências possuem?

17. Que medidas de integração dessas crianças são adoptadas?

18__ Quais são os obstáculos que mais têm condicionado a implementação de práticas inclusivas na sua escola?

19. Existem práticas discriminatórias na sua escola? Se sim, dê exemplos. Se não, justifique.

20. Como são minimizadas ou combatidas as práticas discriminatórias existentes?

21__O senhor poderia identificar alguns factores que facilitam a inclusão na sua escola?

22__Qual é o seu posicionamento face a inclusão em sala de aula e nos espaços recreativos da escola?

23_O senhor acha que a gestão da Direcção da Escola é favorecedora da inclusão das Crianças e jovens com NEE? A escola é inclusiva? Justifique?

24. O Senhor poderia apresentar as principais acções desenvolvidas pela Direcção com vista a criação e desenvolvimento de escola inclusiva?

25__Senhor Director, aponte algumas mudanças necessárias para desenvolvimento de escola inclusiva, de forma efectiva?

Obrigada pela vossa disponibilidade.

ANEXO C: Guião dos questionários para DT

Este guião dos questionários é parte integrante da Dissertação de Mestrado intitulada «Papel da Direcção das Escolas Secundárias Públicas da Ilha de Santiago na implantação das Práticas e Culturas Educacionais Inclusivas: da realidade actual às mudanças necessárias», inserida no âmbito do 1º curso de Mestrado em Educação Especial realizada pela Universidade Pública de Cabo Verde e Escola Superior de Educação de Lisboa.

Prezado Director de turma a sua colaboração é indispensável para a realização deste trabalho. Sendo assim, agradecemos que responda com sinceridade a todas as questões formuladas, tendo em consideração que as respostas serão utilizadas apenas para fins académicos, salvaguardando a confidencialidade das mesmas.

Perfil do inquirido

Sexo____ Formação Académica (grau e área científica) _____

Idade_____ Nome da Escola aonde trabalha_____

Tempo de serviço na escola_____ ano de escolaridade em que é Director de turma_____

1__Prezado, Director diga de forma sucinta o que significam para si as noções seguintes:

1.1 Inclusão_____

1.2 Educaçãoinclusiva_____

1.3 Escola Inclusiva_____

2 Tem conhecimento de alguns instrumentos legais nacionais de promoção da Educação Inclusiva?

SIM _____ **NÃO** _____. Se **SIM** enumere-os. _____

3__Pode enumerar algumas medidas de política desenvolvidas pelos governos cabo-verdianos, a partir de 1990, com vista a promoção da Educação Inclusiva?

SIM _____ **NÃO** _____ Se **SIM**, enumere-as _____

4__ A Direcção da Escola no processo de tomada de decisões:

4.1 Leva em conta as opiniões dos alunos? **SIM** _____ **NÃO** _____ **NÃO SABE** _____

4.2 Escuta as opiniões dos professores? **SIM** _____ **NÃO** _____ **NÃO SABE** _____

4.3 Considera as opiniões dos Pais e E. E? **SIM** _____ **NÃO** _____ **NÃO SABE** _____
4.4 Escuta as opiniões do corpo não docente? **SIM** _____ **NÃO** _____ **NÃO SABE** _____

5__ O Director da Escola no processo de gestão utiliza as estratégias de delegação de poderes a:

5.1 Coordenador de disciplina? **NUNCA** _____ **RARAS VEZES** _____ **ÀS VEZES** _____
NA MAIORIA DAS VEZES _____ **SEMPRE** _____

5.2 Directores de turmas? **NUNCA** _____ **RARAS VEZES** _____ **ÀS VEZES** _____
NA MAIORIA DAS VEZES _____ **SEMPRE** _____

5.3 Elementos da Associação dos estudantes? **NUNCA** _____ **RARAS VEZES** _____ **ÀS VEZES** _____
NA MAIORIA DAS VEZES _____ **SEMPRE** _____

5.4 Responsável da Secretaria? **NUNCA** _____ **RARAS VEZES** _____ **ÀS VEZES** _____
NA MAIORIA DAS VEZES _____ **SEMPRE** _____

6__ A Direcção socializa regularmente as decisões tomadas com a comunidade escolar? **SIM** _____ **NÃO** _____ **NÃO SABE** _____

Se sim, de que forma faz a socialização?

6.1 Através de encontros frequentes com os professores? **SIM** _____ **NÃO** _____

6.2 Através de avisos e comunicados afixados no átrio da escola? **SIM** _____ **NÃO** _____

6.3 Através de circulares nas turmas? **SIM** _____ **NÃO** _____

Outro? **SIM** _____ **NÃO** _____ Se **SIM** indicar _____

5__ A Direcção no processo de gestão comunica regularmente com:

5.1 Corpo docente: **SIM** _____ **NÃO** _____ **NÃO SABE** _____

5.2 Corpo discente : **SIM** _____ **NÃO** _____ **NÃO SABE** _____

5.3 Pessoal não docente: **SIM** _____ **NÃO** _____ **NÃO SABE** _____

5.4 Pais e Encarregados de Ed: **SIM** _____ **NÃO** _____ **NÃO SABE** _____

5.5 Instituições públicas e privadas da comunidade aonde está inserida? **SIM** _____ **NÃO** _____ **NÃO SABE** _____

6__ Considera que existe um bom relacionamento entre:

6.1 Direcção e os professores? **SIM** _____ **NÃO** _____

6.2 Direcção e os agentes de serviços gerais? **SIM** _____ **NÃO** _____

6.3 Direcção e os alunos? **SIM** _____ **NÃO** _____

6.4 Professores e os agentes de serviços gerais? **SIM** _____ **NÃO** _____

6.5 Alunos e os agentes de serviços gerais? **SIM** _____ **NÃO** _____

7__ Considera que a Direcção reconhece e incentiva o sucesso académico dos alunos recorrendo a:

7.1 Entrega de certificado de mérito? **SIM** _____ **NÃO** _____

7.2 Entrega de prémios simbólicos? **SIM** _____ **NÃO** _____

7.3 Realização de visitas de estudos? **SIM** _____ **NÃO** _____

7.4 Fixação das suas fotos no átrio da escola? **SIM** _____ **NÃO** _____

8__ A Direcção reconhece o sucesso profissional docente? **SIM** _____ **NÃO** _____

9_ A Direcção reconhece o sucesso profissional não docente? **SIM**_____ **NÃO**_____
10_ A Direcção incentiva o sucesso profissional docente? **SIM**_____ **NÃO**_____
11_ A Direcção incentiva o sucesso profissional não docente? **SIM**_____ **NÃO**_____
12_ Existe o cumprimento das normas e regulamento
Escolar por parte dos alunos? **NUNCA**_____ **RARAS VEZES**_____ **ÀS VEZES**_____
NA MAIORIA DAS VEZES_____ **SEMPRE**_____

13 Existe o cumprimento das normas e regulamento
escolar por parte dos professores? **NUNCA**_____ **RARAS VEZES**_____
ÀS VEZES_____ **NA MAIORIA DAS VEZES**_____ **SEMPRE**_____

14 Existe o cumprimento das normas e regulamento escolar por parte do pessoal não docente?
NUNCA_____ **RARAS VEZES**_____ **ÀS VEZES**_____
NA MAIORIA DAS VEZES_____ **SEMPRE**_____

15 Existem as práticas/estratégias de aproximação da escola e da comunidade através de:

15.1 Visitas da Direcção à comunidade? **SIM**_____ **NÃO**_____ **NÃO SABE**_____

15.2 Envolvimento da comunidade nas actividades na escola? **SIM**_____ **NÃO**_____ **NÃO SABE**_____

15.3 Outras Práticas/estratégias? **SIM**_____ **NÃO**_____ Se **SIM**
Indicar _____

16_ Como avalia essas estratégias e práticas?
NADA EFICAZ_____ **POUCO EFICAZ**_____ **RAZOAVELMENTE EFICAZ**_____ **MUITO EFICAZ**_____

17_ As medidas de gestão da Direcção levam em conta:

17.1 A Diversidade dos alunos? **SIM**_____ **NÃO**_____

17.2 As Necessidades dos professores? **SIM**_____ **NÃO**_____

17.3 Os meios disponíveis e necessários para o processo
de ensino e aprendizagem? **SIM**_____ **NÃO**_____

18_ Necessidades educativas especiais dos alunos? **SIM**_____ **NÃO**_____

19_ A forma de gestão da Direcção contribui para promoção de:

19.1 Entajuda entre os alunos no contexto escolar? **SIM**_____ **NÃO**_____

19.2 Entajuda entre professores no contexto escolar? **SIM**_____ **NÃO**_____

19.3 Colaboração entre os alunos no contexto escolar **SIM**_____ **NÃO**_____

19.4 Colaboração entre os professores no contexto escolar? **SIM**_____ **NÃO**_____

19.5 Respeito mútuo no contexto escolar? **SIM**_____ **NÃO**_____

19.6 Valorização da diversidade no contexto escolar **SIM**_____ (**NÃO**) _____

20 Considera a sua escola de inclusiva? **SIM**_____ . **NÃO**_____

21_ Na sua escola existem obstáculos à inclusão? **SIM**_____ **NÃO**_____

Se **SIM**, esses obstáculos relacionam-se com:

21.1 Falta recursos materiais? **SIM**_____ **NÃO**_____

21.2 Falta recursos humanos? **SIM**_____ **NÃO**_____

21.3 Arquitectura da escola? **SIM**_____ **NÃO**_____

21.4 Existência de Preconceito **SIM**_____ **NÃO**_____

21.5 Outros? Indicar _____

Se não, justificar _____

22__ Na sua escola existem facilidades à inclusão? **SIM** _____ **NÃO** _____

Se SIM, essas facilidades relacionam-se com:

22.1 Existência de Recursos Humanos preparados? **SIM** _____ **NÃO** _____

22.2 Existência de Recursos Materiais adequados? **SIM** _____ **NÃO** _____

22.3 Arquitectura da escola adequada? **SIM** _____ **NÃO** _____

Outras? Indicar _____

Se não, justificar _____

23__ A Direcção tem desenvolvido acções visando os objectivos da

Escola inclusiva? **SIM** _____ **NÃO** _____.

Se SIM, Em que consistem essas acções?

23.1 Na aquisição de meios materiais de ensino adequados aos alunos com NEE?

SIM _____ **NÃO** _____

23.2 Na adequação da estrutura da escola aos alunos com NEE?

SIM _____ **NÃO** _____

23.3 Na mobilização de apoios diversificados que respondam à diversidade dos alunos?

SIM _____ **NÃO** _____

23.4 Na organização dos diversos apoios para responder à diversidade?

SIM _____ **NÃO** _____

23.5 Na Sensibilização e formação dos docentes em torno da inclusão?

SIM _____ **NÃO** _____

23.6 Outras? **SIM** _____ **NÃO** Se **SIM** Indicar _____

Se não, justificar _____

24__ Considera que existem desafios a vencer para o desenvolvimento de escola inclusiva de

forma efectiva? **SIM** _____ **NÃO** _____

Se Sim enumere-os _____

Se não justifique. _____

Muito Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO D: Grelha de análise dos conteúdos das entrevistas

Grelha de análise das entrevistas: DESCJ

Unidade de Registos	Indicadores	Freq.
...abrir dar oportunidade a todos...r1 ...estar aberto para receber ...r1	Dar oportunidade a todos	2
...educação que não exclui ninguém, está voltada para o individuo...r1 ...educação abrangente a todos os seres humanos...r1 ...educação para todos... r2	Educação para todos	3
...escola que está aberta... capaz de receber alunos todo tipo de alunos...r1 ...escola preparada para receber todo tipo de individuo que quer estudar...r1 ...é uma escola para todos...r1 ...escola... capaz de favorecer um ensino inclusivo...r1 ...escola...capaz de dar oportunidades a todos os alunos independentemente das suas condições... r1	Escola para todos	5
...nós temos a Constituição da República de Cabo Verde...R2 ...mesmo a nossa Constituição... não discrimina pessoas com necessidades ah com deficiência...r.2	Constituição da República	2
... também a Lei de Base do Sistema Educativo... R2	A Lei de Base dos Sistema Educativo	1
...Já temos algumas escolas que já recebem alunos com algumas deficiências físicos e motoras... R3	Construção de escolas para alunos entre os quais com NEE	1

...sei também que na escola Pedro Gomes abriu este ano uma sala de recurso devidamente equipado...em São Vicente também... r3	Criação de centro de recursos devidamente equipado para alunos com NEE	1
...o governo tem apoiado ONGs associações que lidam com as pessoas ou crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais... r3 ...temos escolas... que o governo apoia ah escola do senhor Manuel Júlio... R3	Adopção de política de incentivo através de apoio às ONGs e Associações que lidam com pessoas com NEE	2
...gestão democrática onde todos tem voz... r4 ...liderança baseada em democracia... r7 ...eu deixo me elevar pelos princípios democráticos... r7 ...faço uma liderança democrática...r7 ...a minha liderança é baseada em princípios democráticos...r7 ...estou mais inclinado pela liderança democrática... r7 ...a gestão da direcção é norteada pelos princípios da democracia da ...r23	Existência de uma gestão democrática	7
...uma gestão aberta participativa... r7 ...a escola está aberta a participação da comunidade...r21 nós damos oportunidade a toda gente para participar... r4 ...é uma gestão aberta e participativa ... r4	Existência de uma gestão participativa	7

<p>...portanto as decisões são partilhadas... r4</p> <p>...as medias internas são tomadas em parcerias... r4</p> <p>... director compartilha ideias projectos com os seus colaboradores...r4</p>		
--	--	--

Grelha de análise das entrevistas: DESCJ

Unidade de Registos	Indicadores	Freq.
<p>... quando é necessário fazer liderança de ditadura... é necessário... r7</p> <p>...muitas vezes somos chamados a ditar... r7</p> <p>...a imposição só aparece como ultimo recurso... r7</p> <p>...quando é necessário tomar posição o director toma posição... r7</p>	Existência de Gestão autocrática	4
<p>...qualquer professor poderá ter acesso às informações e entrar em contacto com a direcção...r5</p> <p>...a direcção está em condições de ter um contacto permanente com os docentes... r5</p> <p>...todos os contactos...mas também os email dos professores estão na escola...r5</p> <p>...não vejo bloqueio entre a direcção e os professores...r5</p> <p>...os professores sabem que qualquer hora que queiram a direcção está disponível para resolver problemas... r5</p>	Existência de uma comunicação regular entre a direcção e os professores	5

<p>...eu praticamente todos os dias recebo dez vinte alunos todos os dias no meu gabinete... r6</p> <p>...existem contactos diários e mesmo através da associação dos estudantes... r6</p> <p>...a direcção está e estará sempre aberta para ouvir as necessidades dos alunos e assim atender... r14</p> <p>...estamos constantemente nos corredores...para auscultarmos os alunos e procurarmos atender as suas necessidades...r9</p> <p>...falamos com os alunos nos corredores... a direcção está aberta...r6</p>	Existência de uma comunicação regular entre a direcção e os alunos	5
... há descentralização do poder e o director não decide sozinho	Existência de um poder desconcentrado	1
<p>...existe uma excelente relação entre a direcção e os alunos...r9</p> <p>...caracterizo de boa essa relação... r9</p> <p>...com relação aos professores acredito que esta relação é boa... r9</p> <p>...relação pedagógica e de amizade que existe e que deve sempre continuar... r9</p> <p>...existem boas relações entre todos os seus elementos... r12</p>	Existência de um bom relacionamento entre os elementos da comunidade escolar	5

Grelha de análise das entrevistas: DESCJ

Unidade de Registos	Indicadores	Freq.
...cada um respeita e é respeitado... r12 ...encaram com naturalidade a complexidade cultural social e escolar... r13 ...estamos perante uma escola intercultural onde o respeito a diversidade é manifesto... r13 ...a diferença aqui é uma riqueza e todos aprendem com isso...r13 ...existência de uma aceitação e respeito à diversidade na escola...r21	Respeito à diversidade dos alunos	5
...o clima de ... entreajuda existente entre os professores e entre alunos... r21	Colaboração e entreajuda entre alunos e professores	1
...como já tinha dito não existe discriminação... r12 ...não tem havido quaisquer discriminações ou atitude de rebeldia.r13	Ausência de discriminação dos alunos	2
...o ambiente escolar é agradável e organizado... r12 ... o ambiente é de paz ... r12 ...o clima de tranquilidade ...existente ...r21 ... a escola é agradável porque temos salas condignas ... r12	Existência de um ambiente organizado e agradável	4
...nós temos que tomar medidas para corrigirmos os erros arquitectónicos...r1 ...Se repararmos bem temos ao redor da escola alguns problemas de acesso para os deficientes físicos...r1		

<p>...a falta de rampas nas entradas que dão acesso aos diferentes blocos... r18</p> <p>...a falta dessas rampas levaram-nos nos anos passados a colocar alguns alunos...r18</p> <p>...o problema da arquitectura da escola é um grande obstáculos...r25</p> <p>...neste momento não temos uma única rampa... r25</p>	Problema de acesso para deficientes físicos	6
<p>...um outro obstáculo a realçar prende-se com o despreparo dos docentes...r18</p> <p>...a falta de preparos das direcções em matéria da educação inclusiva...r18</p> <p>...os directores as direcções devem ser preparados formados e esclarecidos para poderem enfrentar esses desafios...r18</p>	Despreparo dos docentes e Direcção	3
<p>...não temos recursos materiais e didácticos especializados e adaptados aos alunos com necessidades educativas especiais...r18</p>	Inexistências de materiais didácticos especializados	1
<p>...Existem barreiras culturais que são precisos ultrapassar romper... r18</p>	Existências Barreiras culturais	1

Grelha de análise das entrevistas: DESCJ

Unidade de Registos	Indicadores	Freq.
...a existência do espaço para informação dos alunos com psicólogos ajuda muito na inclusão... r21	Existência de EIO	1
... a comunidade escolar e educativa estão mais sensibilizadas estão mais dispostas a colaborar e a ajudarem a escola...r21 ... a diversidade das formações académicas de muitos pais que estão assim mais dispostas a apoiarem... r21	Existência de pessoas mais sensibilizadas e disponíveis	2
... procuramos parceria com a comunidade e com os pais e encarregados de educação ... r14 ... a tabanca da varzia tem sede dentro da escola onde ensaiam e participam em várias actividades... r10	Estabelecimento de parceria com a comunidade escolar	2
...criamos muitas condições e espaços na escola como espaço de informação e orientação EIO... r14 ...responsáveis de apoios que são psicólogos que trabalham junto dos alunos responsáveis pelo EIO da escola... r16 ... criação de EIO que corresponde a um espaço de informação e de orientação...r24	Criação do espaço de informação e orientação	3
... visitas constantes dos pais e encarregados de educação à escola...r10 ...os pais participam nas actividades propostas pelos directores de turmas...r11 ... a escola envolve os pais em várias actividades como comemoração do dia da escola... r11 ...os mesmos participam nas palestras e são convidados a fazerem palestras e orientações aos alunos... r11	Envolvimento dos pais nas actividades da escola	4

<p>... quando a direcção apela a comunicação a participação e sensibilização de todos está a querer facilitar a inclusão...r23</p> <p>...é preciso reforçar ainda mais as sensibilizações dos pais... r25</p>	Promoção de acções de sensibilizações à comunidade educativa	2
<p>...outros tem ajudado a escola nos diversos domínios onde se pode inclusive destacar a recuperação do património escolar... r10</p> <p>... recebemos apoios da Associação Black Panter que tem apoiado os alunos com propina. R10</p> <p>...toda a abertura da direcção à comunidade e procura de apoios quer em recursos humanos e materiais... r24</p>	Mobilização de apoios da comunidade	3
<p>...indicação pela direcção de professores de apoio formados em psicologia para acompanhar os alunos... r24</p>	Contratação de professores de apoio com formação especializada	1
<p>...elaboração de horários flexíveis permitindo mais tempo aos directores de turma para acompanhar os seus alunos e receberem pais ... r24</p>	Flexibilização de horários dos directores de turma	1

Grelha de análise das entrevistas: DESCJ

Unidade de Registos	Indicadores	Freq.
...há que se construir rampas na escola o que mexe com a estrutura da escola... r25	Necessidade de construção de rampas	1
<p>... entendo que se deve apostar seriamente na formação do pessoal docente ...r25</p> <p>...estes devem ser formados para novos desafios que são os da inclusão...r25</p> <p>...a preparação dos próprios membros da direcção constitui um grande desafio...r25</p> <p>...não se consegue construir escolas inclusivas se os que dirigem não estiverem preparados e não forem orientados para responderem a todos...r25</p>	Necessidade de formação dos professores e pessoal da direcção	4
...é manifesto a necessidade de mais recursos humanos e materiais... r25	Mobilização de mais recursos humanos e materiais	1
<p>...alguns tem dado aulas de recuperações e estão sempre disponíveis mesmos nos intervalos para ajudarem os alunos... r15</p> <p>...dispostos a apoios e até aulas de recuperação... r22</p>	Disponibilidade em dar aulas recuperação	2
... a direcção tem promovido palestras convívios concursos diversos envolvendo os alunos de todos os níveis de ensino... r24	Realização de actividades extra curricular	1

Análise dos conteúdos das respostas das entrevistas: DESCJ

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq. UR	Freq. Sub.categ.
Representações sobre Educação Inclusiva	Noções de Inclusão	Dar oportunidade a todos	2	2
	Definições de Educação Inclusiva	Educação para todos	3	3
	Definições de Escola Inclusiva	Escola para todos	5	5
Orientações nacionais sobre educação inclusiva.	Normas legais nacionais de Inclusão	Constituição da República	2	3
		Lei de Base dos Sistema educativo	1	
	Medidas de Politicas nacionais de Inclusão	Construção de escolas para os alunos , entre os quais com NEE	1	4
		Criação de centro de recursos devidamente equipado para alunos com NEE	1	
		Adopção de política de incentivo através do apoio às Associações que lidam com pessoas com NEE	2	

Direcção e Gestão da Escola	Estilo de liderança da Direcção	Participativa	7	15
		Autocrática	4	
		Democrática	4	
	Tipo/Forma de comunicação	Existência de uma comunicação regular entre a direcção e os professores	5	10
		Existência de uma comunicação regular entre a direcção e os alunos	5	
	Delegação /Desconcentração de poderes	Existência de um poder desconcentrado	1	1

Cultura escolar	Caracterização da cultura reinante no contexto escolar	Existência de um bom relacionamento entre os elementos da comunidade escolar	5	17
		Respeito à diversidade dos alunos	5	
		Colaboração e entreaajuda entre alunos e professores	1	
		Ausência de Discriminação dos alunos	2	
		Existência de um ambiente organizado e agradável	4	

Análise dos conteúdos das respostas das entrevistas: DESCJ

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq. UR	Freq. Sub-categ
Criação e desenvolvimento de Escola Inclusiva	Obstáculos à inclusão	Problemas de acesso aos deficientes físicos	6	11
		Despreparos dos docentes e Direcção no domínio das NEE	3	
		Falta de materiais didácticos especializados adaptados aos alunos com NEE	1	
		Existências de barreiras culturais	1	
	Factores facilitadores de inclusão	Existência de EIO	1	3
		Existência de pessoas mais sensibilizadas e disponíveis	2	
		Necessidade de construção de rampas	1	
		Necessidade de formação dos professores e membros da direcção		

	Mudanças necessárias		4	6
		Necessidade de recursos humanos qualificados	1	
Práticas de gestão escolar inclusiva	Práticas inclusivas no contexto escolar	Disponibilidade dos professores em dar aulas de recuperação	2	3
		Realização de actividades extra curricular	1	
	Acções desenvolvidas pela Direcção no sentido da inclusão	Estabelecimento de parceria com a comunidade escolar	2	16
		Criação do espaço de informação e orientação dos alunos	3	
		Envolvimento dos pais nas actividades da escola	4	
		Promoção de acções de Sensibilizações da comunidade educativa	2	
		Mobilização de apoios da comunidade	3	
		Contratação de professores de apoio com formação especializada	1	

		Flexibilização de horários dos directores de turma.	1	
--	--	---	---	--

Grelha de análise das entrevistas: PCDESCJ

Unidade de Registos	Indicadores	Freq.
... inclusão é incluir a todos integrar todos sem excepção r1	Incluir/integrar a todos	1
... Se calhar é falar de educação para todos que acolhe a todos... r1	Educação para todos	2
... Educação Inclusiva é ...educação para todos... r2		
... Penso que escola inclusiva é aquela que dá oportunidades a todos os alunos de estudar... r1	Escola para todos	1
...acho que tem a ver com a Constituição da República de Cabo Verde...r2	Constituição da República	1
...pode-se falar da Lei de Base do sistema educativo ...r2	Lei de Base dos Sistema Educativo	1
...escolas secundárias feitas em todos os Concelhos já com condições possíveis de atender a todos... r3	Construção de escolas com condições de atender a todos	1
...Inaugurou-se dois centros de recursos uma na praia e outra em São Vicente... r3	Criação de Centros de Recursos para alunos com NEE	1
...os professores hoje são muito mais preparados... r3	Preparação dos professores	1
...tem sido democrático e dialogante... r4		

<p>...toma as decisões democraticamente ouvindo os outros... r4</p> <p>...olha eu disse que a Direcção é democrática aberta... r23</p>	Gestão Democrática	3
<p>...há dialogo e uma gestão participativa... r4</p> <p>...gestão aberta e participativa e neste sentido todos são envolvidos... 7r</p> <p>...há encontros de socialização... r6</p> <p>...tem havido encontros na escola onde são socializados as informações...r7</p> <p>...tem feito também uma gestão de proximidade... r10</p>	Existência de uma Gestão Participativa	5
<p>...existe sim essa comunicação e prova disso são as constantes reuniões que se fazem com os professores ... r6</p>	Existência de comunicação regular entre a Direcção e os professores	1
<p>...a direcção tem sido aberta e comunicativa apoiando sempre os alunos... r6</p> <p>...existe uma comunicação e ela é boa...r6</p>	Existência de comunicação regular entre a direcção e os alunos	2
<p>...verifica-se a meu ver uma descentralização dos poderes... r4</p> <p>...descentraliza os poderes facilitando a participação de todos... r23</p>	Gestão desconcentrados	2

Grelha de análise das entrevistas: PCDESCJ

Unidade de Registos	Indicadores	Freq.
<p>...não vejo problema de relacionamento entre a direcção e os alunos... r6</p> <p>...caracterizo de boa esta relação... r9</p> <p>...não tem havido problemas entre a direcção e os alunos... r9</p> <p>...quanto aos alunos e professores... não tem havido problemas de relacionamento... r9</p> <p>...existe uma relação saudável e de confiança entre a Direcção e os alunos e entre os alunos e professores... r9</p> <p>...a direcção tem tido boas relações com os alunos...r14</p> <p>...aquilo que eu vejo é uma boa relação entre todos...r19</p> <p>...posso falar de uma boa relação existente entre todos os elementos da comunidade escolar e educativa... r21</p>	existência de bom relacionamento entre elementos da comunidade escolar	8
<p>é perceptível um certo nível de respeito colaboração e compreensão... r9</p> <p>...não tem havido conflitos que evidenciam desrespeito á diversidade... r13</p> <p>...há respeito pela individualidade de cada um... r13</p>	Existência de respeito à diversidade dos alunos	3
<p>...vejo manifestado um espírito de entajuda e colaboração entre todos os elementos da comunidade escolar...r19</p> <p>...existência de um espírito de equipa entajuda cooperativismo e convivência... r21</p>	Existência de colaboração e entajuda entre elementos da comunidade escolar	2
<p>...não existe discriminação nem culturais nem sociais e nem escolar... r13</p> <p>...não posso falar de discriminação... r19</p> <p>...posso falar da ausência de discriminação... r21</p>	Ausência de discriminação dos alunos	4

...os alunos sentem bem na sala de aula sem discriminação acolhido e portanto incluído... r22		
...o ambiente interno é devidamente organizado... r12 ...o ambiente é organizado e há espaço que cabem a todos... r12 ...todos penso eu sentem a vontade e agradável... r12 ...o ambiente é seguro e calmo entendo eu... r12 ...veja que disse que o ambiente é organizado e agradável portanto inclusivo... r22	Ambiente escolar organizado e agradável	5
...veja a falta de rampas por exemplo... r18 ...obstáculos ligados à arquitectura da escola... r18	Problema de acesso para deficientes físicos	2
...falta de preparos dos professores em matéria da educação inclusiva...r18	Despreparos dos professores	1
...posso falar de uma boa relação existente entre todos os elementos da comunidade escolar e educativa ... r21	Boa relação no contexto escolar	1
...veja as parcerias estabelecidas pela Direcção com a comunidade...r23	Estabelecimento de parcerias com a comunidade	1
...veja as condições criadas como EIO e outras... r23 ...criação do EIO isto é espaço de informação e orientação dos alunos... r24	Criação de EIO	2

Grelha de análise das entrevistas: PCDESCJ

Unidade de Registos	Indicadores	Freq.
...os próprios pais são também envolvidos e tidos em consideração... 7r ...os pais tem vindo com frequência à escola... r7 ...a escola envolve a comunidade nas suas actividades... r10 ...os pais vem com frequência à escola... r10 ...os pais participam nas sessões do Conselho de disciplina...r11 ...os pais participam nas actividades de quadro de honra nas palestras nas reuniões nos convívios ... r11	Envolvimento dos pais nas actividades da escola.	6
...vejo a criação de rampas para os alunos com problemas físicos... r25	Necessidade de construção de rampas	1
Olha talvez a formação ...é preciso uma aposta na formação dos docentes neste domínio ...r25	Necessidade de aposta formação dos docentes	1
...tem havido encontros sistemáticos dos grupos disciplinares ah encontros de concertação e planeamento... 8r ...as reuniões diversas de concertação e planeamento... r15	Encontros de equipas de coordenação	2
...alguns disponibilizam-se mesmo em dar orientações e aulas de superações aos seus educandos... r15	Realização de aulas de superação	1

Análise dos conteúdos das respostas das entrevistas PCDESCJ

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.UR	Freq Sub.Categ
Representações sobre Educação Inclusiva	Noções de Inclusão	Incluir/integrar a todos	1	1
	Definições de Educação Inclusiva	Educação para todos	2	2
	Definições de Escola Inclusiva	Escola para todos	1	1
Orientações nacionais sobre educação inclusiva.	Normas legais nacionais de Inclusão	Constituição da República	1	2
		Lei de Base dos Sistema educativo	1	
	Medidas de Politicas nacionais de Inclusão	Construção de escolas com condições para atender a todos	1	3
		Criação de Centros de Recursos para alunos com NEE	1	
		Preparação dos professores no domínio da inclusão	1	
		Gestão Democrática	3	

Direcção e Gestão da Escola	Estilo de liderança da Direcção	Gestão Participativa	5	8
		Gestão autocrática	–	
	Tipo/Forma de comunicação	Existência de uma comunicação regular entre a Direcção e os professores	1	3
		Existência de uma comunicação regular entre a Direcção e os alunos	2	
	Delegação/desconcentração de poderes	Existência de um poder desconcentrado	2	2
Cultura escolar	Caracterização da Cultura reinante no contexto escolar	Existência de bom relacionamento entre elementos da comunidade escolar	8	22
		Existência de respeito à diversidade dos alunos	3	
		Existência de colaboração e entreaajuda entre elementos da comunidade escolar	2	
		Ausência de Discriminação dos alunos	4	
		Ambiente escolar organizado e agradável	5	

Análise dos conteúdos das respostas das entrevistas: PCDESCJ

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.UR	Freq. Sub.Categ
Criação e desenvolvimento de Escola Inclusiva	Obstáculos à inclusão	Problema de acesso a deficientes físicos	2	3
			1	
		Despreparo dos professores		
	Factores facilitadores de inclusão	Boa relação no contexto escolar	1	1
	Mudanças necessárias	Necessidade de construção de rampas de acesso para deficientes físicos	1	2
		Necessidade de formação dos professores	1	
Práticas de gestão inclusivas	Práticas inclusivas no contexto escolar	Disponibilidade dos professores para dar aulas de recuperação	1	2
		Encontro de equipa de coordenação	1	
	Acções da Direcção no sentido da inclusão	Estabelecimento de parcerias com a comunidade escolar	1	
		Criação do EIO	2	

		Envolvimento dos pais nas actividades da escola.	6	9
--	--	--	---	---

Grelha de análise das entrevistas: DLAC

Unidade de Registos	Indicadores	Freq.
... Para mim a inclusão significa mesmo não deixar ninguém de fora...A1	Não deixar ninguém de fora	1
<p>...criar as condições para que cada um possa desenvolver-se realizar-se plenamente... A1</p> <p>...que seja garantido a todos a todos a condição de desenvolver-se integralmente respeitando as deficiências... A1</p> <p>Significa criar as condições para que todos desenvolvam integralmente...A1</p> <p>...criar as condições para que todos acabem por se desenvolver integralmente... A1</p>	<p>Criar as condições para</p> <p>Desenvolvimento integral das pessoas</p>	4
<p>... escola é inclusiva quando ah nela existem condições que consigam responder as peculiaridades de cada aluno...A1</p> <p>...escola inclusiva é aquela que é projectada para facilitar ah o acesso ah portanto com rampas... A1</p> <p>...as próprias salas são projectadas e adequadas para receber a todos os</p>	Escola com condições de inclusão	3

alunos... A1		
___... penso que a própria constituição ah se calhar é o principal instrumento porque a partir dali... A2 ___... nada melhor que a constituição tivesse isso em consideração...A2	Constituição da República	2
... as escolas recém-constituídas já são projectadas para... A3	Construção de escolas Para alunos entre os quais com NEE	1
___...até formação porque hoje em dia alguns professores já estão sendo treinados mesmo...A3 ___...os professores hoje são muito mais preparados...C3 ___...acções de formações que estão a dar a nível nacional... A3 ___... formação dos professores nas áreas das necessidades educativas especiais... A3 ___...faz-se formação...A3	Acção de formação dos professores	5
___...acções de consciencialização de pessoas com relação a ...A3 ___... campanhas de sensibilização e consciencialização que são adoptadas no país... A3 ___... hoje fala-se muito da educação inclusiva.. promove-se palestras... A3	Acção de sensibilização das pessoas no domínio da inclusão	3

Grelha de análise das entrevistas: DLAC

Unidade de Registos	Indicadores	Freq.
___... temos adoptados a política de democratização da gestão ou se quiser...A7	Gestão Democrática	1
___... estamos a trabalhar para que a descentralização torne cada vez mais... A7	Gestão Descentralizada	1
...direcção muitas vezes comunica com os estudantes de várias formas...A6	Comunicação regular entre a direcção e alunos	1
...os professores chegam à direcção e também a direcção chega aos professores ah digamos que há comunicação regular... r5	Comunicação regular entre a direcção e professores	1
___... esta relação é portanto amena ... A9 ___... as relações são boas e sem problemas de maiores...A9	Existência de boa relação entre elementos da comunidade escolar	2
___... não tem havido queixas de discriminação e são muito bem tratado...A13 ___... não existem desrespeitos pela diversidade de modo que em algumas actividades desenvolvidas são envolvidas pessoas de culturas diferentes... A13 ___... por isso a diversidade cultural bem gerida acabará por nos ajudar um pouco seriam outras visões... A13 ___... esse bom relacionamento e respeito pelas diversidades culturais é notório... A13	Respeito à diversidade dos alunos	4

... portanto na escola não deve haver lugar à discriminação e esta escola é exemplo disso... A19	Ausência de discriminação	1
...qualquer um que venha para a escola sente-se portanto o ambiente... A12 ... mesmo não estando totalmente reabilitadas ela é agradável... A12 ...as pessoas que aqui chegam muitas vezes sentem que a escola é agradável...A12 ... mas é efectivamente agradável... A12 ... para ver que o ambiente é muito bom mesmo... A12	Existência de um Ambiente escolar organizado e agradável	5
... em termos de estrutura também não existem rampas... A18	Problema de acesso para deficientes físicos	1
A maioria dos professores pelo menos no ensino secundário não estão preparados não estão preparados... para trabalharem com os alunos com necessidades educativas especiais... A18	Despreparo dos professores	1
... temos ainda muitas dificuldades há falta de meios humanos... como disse pessoas devidamente especializados... A18	Inexistência de especialistas no domínio de NEE	1

Grelha de análise das entrevistas: DLAC

Unidade de Registos	Indicadores	Freq.
_... quando falamos de tratamento discriminatórios não existindo isso de certa forma é uma porta aberta à inclusão. A21	Ausência de discriminação dos alunos	1
... a grande sensibilidade que os órgãos de gestão os alunos e professores tem para com a matéria em referência... A21	Existência de muita sensibilidade por parte da comunidade escolar	1
... criação do gabinete para aconselhamento orientação escolar vocacional e profissional... A24	Criação do gabinete de aconselhamento dos alunos	1
_...criação do clube de desporto da escola.... A 24	Promoção do desporto escolar	1
_... é preciso realçar algumas sensibilizações dos alunos e professores pais e encarregados de educação A24	Acção de sensibilização da comunidade educativa	1
_... procura de apoios em algumas instituições com o intuito de apoiarem os alunos... A24	Mobilização de apoios para alunos	1
_... apostar seriamente na formação inicial continuada e especializada dos professores em matéria dos princípios da inclusão... A25	Desafios de formação dos professores no domínio da inclusão	1
... um grande passo a dar é trabalhar as mentalidades preparar as consciências e fazê-las flexíveis na plenitude...A25	Intervenção nas mentalidades tornando as	1

	mais flexíveis	
_... Implementação de aulas de recuperações... A24	Realização de aulas de recuperação	1
<p>... actividades que fizemos no dia dezanove alusivo à comemoração do dia do liceu... A11</p> <p>_... tivemos um jantar na véspera do natal com envolvimento total dos professores ... fizemos actividades envolvendo festas ah troca de prenda ... A12</p> <p>_... no dia 20 de Janeiro tivemos uma mesa redonda aqui ah...A13</p> <p>_... temos ainda aproveitados os intervalos sobretudo os maiores e com aparelho de som divertindo com os alunos passando algumas mensagens e anima-los... A22</p> <p>_... esses espaços servem para os alunos trocarem ideias e discutirem temas lançar concursos... A22</p>	Realização de actividades extracurricular	5

Análise dos conteúdos das respostas das entrevistas: DLAC

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.UR	Freq. Sub-categ
Representações sobre Educação Inclusiva	Noções de Inclusão	Não deixar ninguém de fora	1	5
		Criar as condições para o individuo desenvolver-se integralmente	4	
	Definições de Educação Inclusiva	-	-
	Definições de Escola Inclusiva	Escola com condições de inclusão	3	3
Orientações nacionais sobre educação inclusiva.	Normas nacionais legais de inclusão	Constituição da República	2	2
		
	Medidas de Políticas nacionais de Inclusão	Construção de escolas para alunos entre os quais com NEE	1	9
		Acção de formação dos professores	5	
		Acções de sensibilização da sociedade no domínio da inclusão	3	
	Estilo de liderança da Direcção	Gestão Democrática	1	2
		Gestão autocrática	
		Gestão Participativa	1	
	Tipo/forma de comunicação	Existência de uma comunicação regular entre a Direcção e	1	

Direcção e Gestão da Escola		os alunos		2
		Existência de uma comunicação regular entre a Direcção e os professores	1	
	Delegação/Desconcentração de poderes	Existência de uma gestão desconcentrada	1	
Cultura Escolar	Caracterização da cultura reinante no contexto escolar	Existência de bom relacionamento entre elementos da comunidade escolar	2	12
		Respeito à Diversidade dos alunos	4	
		ausência de discriminação	1	
		Ambiente escolar organizado e agradável	5	

Análise dos conteúdos das respostas das entrevistas: DLAC

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq. UR	Freq. Sub-categ
Criação e desenvolvimento de Escola Inclusiva	Obstáculos à inclusão	Problema de acesso a deficientes físicos	1	3
		Despreparos dos professores	1	
		Inexistência de especialistas no domínio de NEE	1	
	Factores facilitadores de inclusão	Ausência de discriminação dos alunos	1	2
		Existência de muita sensibilidade por parte da comunidade escolar	1	
	Mudanças necessárias	Desafios de formação dos professores no domínio da inclusão	1	2
		Intervenção nas mentalidades tornando as mais inclusivas	1	

Práticas de Gestão Escolar Inclusivas	Práticas inclusivas	Realização de aulas de recuperação	1	6
		Realização de actividades extracurricular	5	
	Acções desenvolvidas pela Direcção no sentido da inclusão	Criação do gabinete de aconselhamento dos alunos	1	4
		Promoção do desporto escolar	1	
		Acção de sensibilização da comunidade educativa	1	
		Mobilização de apoios para alunos	1	

Grelha de análise das entrevistas: PCD LAC

Unidade de Registos	Indicadores	Freq.
<p>...Palavra que diz que se deve incluir todos no processo educação ensino aprendizagem... D1</p> <p>...Ninguém deve ficar de fora ah mas todos devem sentir-se integrados... D1</p>	Ninguém deve ficar de fora	2
<p>...falando de todos por exemplo corresponde a uma educação voltada para todos... D1</p> <p>...a própria palavra educação inclusiva requer que todos devem ser incluídos no sistema... D1</p> <p>...sistema que preconiza uma educação para todos... D1</p>	Educação para todos	3
<p>_...falar de escola inclusiva é falar de escola para todos... que promove uma educação para todos... D1</p> <p>_...escola inclusiva corresponde a uma escola voltada para a sociedade e para a diversidade dos alunos.D1</p> <p>_...escolas inclusivas são aquelas que preocupam em criar condições que atendam a todos os alunos...D1</p>	Escola para todos	3
_...quanto aos dispositivos legais penso que posso avançar a constituição da república...D2	Constituição da República	1
_Certamente a Lei de Base do Sistema Educativo de entre outros instrumentos....D2	Lei de Base do Sistema	

	Educativo	1
_Construção de escolas voltadas para inclusão...D3	Construção de escola para os alunos entre os quais com NEE	
_Preparação dos técnicos para acompanharem alguns alunos... D3	Acção de formação dos técnicos	1
pode-se falar de sensibilização da sociedade.... D3 _..sensibilização das pessoas em matéria da educação inclusiva...d3	Acções de sensibilização da sociedade	2
_...criação dos núcleos Concelhios que se ocupem da integração dos alunos... D3	Criação núcleos concelhios de Educação Inclusiva	1
_...uma liderança aberta ... e democrática...D4 _... há uma gestão democrática e ...D4 _...a direcção tem sido democrática e dialogante... C4 _... a gestão da direcção é norteada pelos princípios da democracia.... D23 _... a direcção tem adoptada uma gestão democrática...D23	Gestão Democrática	5

Grelha de análise das entrevistas: P CDLAC

Unidade de Registos	Indicadores	Freq.
_... direcção sempre faz contacto com os professores...D5	Comunicação regular entre a direcção e os professores	1
_... com os alunos a comunicação é boa e espera-se que seja ainda melhor...D6	Comunicação regular entre a direcção e os alunos	1
_...a direcção tem feito encontros regulares com a comunidade escolar...D7	Comunicação regular entre a direcção e a comunidade escolar	1
_... liderança voltada para valorização dos outros e com muita descentralização. D4 _...direcção descentraliza as decisões e solicita com frequência a participação de todos... D7	Gestão Desconcentrada	2
_... olha para ser franco a relação é óptima quer a nível da direcção e os alunos quer a nível dos alunos e professores...D9 _... esta relação tem sido ajustada e orientada para o civismo no contexto escolar. D9	Existência de boa relação entre os elementos da comunidade escolar	2
_... é manifesto o respeito entre esses elementos... D9	Respeito à diversidade dos alunos	1
_...não registou facto nem sequer comentário de discriminação ou preconceito aos		

<p>que são diferentes.D13</p> <p>_... os alunos de religião diferentes estratos sociais diferentes os professores de nacionalidades diferentes todos sentem-se bem e são respeitados por todos...D13</p> <p>_... não existe preconceito e nesse liceu pode-se dizer há professores angolanos... D13</p> <p>_... nenhum dos alunos são discriminados... D19</p> <p>_... não existe discriminação nem entre os alunos nem professores e nem entre encarregados e pessoal administrativo. D19</p>	<p>Ausência de</p> <p>Discriminação dos alunos e professores</p>	<p>5</p>
<p>_... o ambiente é agradável isso a nível do ambiente externo e interno. D12</p> <p>_... os que vem cá gostam e o próprio clima ajuda muito...D12</p>	<p>Ambiente escolar organizado e agradável</p>	<p>2</p>
<p>_... os quadros que nós temos muitos estudaram aqui e possuem um grande afecto e sensibilidade em ver esta escola aberta... capaz de responder á diversidade dos alunos... D21</p>	<p>Existência de muita sensibilidade por parte dos quadros da escola</p>	<p>1</p>
<p>...a lei diz que há limites de reprovações e que há limites de idade para entrada e permanência no sistema e muitos acabam por reprovar e excluídos... D18</p>	<p>Restrição imposta pela Lei de acesso e permanência</p>	<p>1</p>
<p>...condições financeiras de muitas pais...</p>	<p>Obstáculos financeiros</p>	<p>1</p>

Grelha de análise das entrevistas: P CD LAC

Unidade de Registos	Indicadores	Freq.
...a direcção tem procurado apoios e padrinhos para apoiarem alunos mais pobres e com mais dificuldades... d24	Mobilização de apoios e padrinhos para alunos	1
Criação do gabinete de aconselhamento orientação escolar e vocacional	Criação do gabinete de Orientação escolar	1
Destacamento de dois professores psicólogos para acompanharem os alunos D24	Destacamento de psicólogos para acompanharem alunos	1
...criação da mediateca para os alunos terem acesso às informações e evitar a infor exclusão...d24	Criação de mediateca para alunos	1
...criação do grupo desportivo e cultural... para promover a cooperação a entreajuda e espírito de equipa d24	Criação do grupo desportivo e cultural	1

Unidade de Registos	Indicadores	Freq.
<p>... nessa escola há necessidade de mudar a estrutura da escola e construir rampas... D18</p> <p>_...arrombar ou modificar a própria estrutura da escola e criar rampas de acesso... D25</p>	Desafios de construção de rampas de acesso para deficientes físicos	2
<p>_...há que se criar salas adequadas para responder aos que podem precisar de ver e não conseguem precisam de ouvir e falar não conseguem... D25</p> <p>...é preciso criar salas especiais e outras em quantidade e qualidade que respondam a diversidade...d25</p> <p>...instalação de salas especiais e adequadas... r25</p>	Necessidade de construção de salas de recursos para alunos com cegueira e surdez	3
<p>_ ...há necessidade de professores com formação adequadas e preparadas para acompanharem a todos os alunos... D25</p> <p>...é preciso trabalhar os professores psicologicamente....</p> <p>...formação e preparação dos professores R25</p>	Desafios de formação dos professores para acompanharem todos os alunos.	2
<p>_... Intervenção nas mentalidades tornando-as cada vez mais inclusivas adequadas aos novos desafios de uma educação para todos... D25</p>	Intervenção nas mentalidades tornando as mais adequadas a uma educação para todos	1
<p>_... nas actividades de quadro de honra e entrega de prémios aos melhores alunos nas</p>		

<p>palestras D11</p> <p>_... tem havido iniciativas da direcção em matéria de actividades carnavalescas envolvendo todos.... D24</p> <p>...festas natalícias oferecendo apoios e prendas aos que mais manifestam necessidades... d24</p> <p>...realização por parte da direcção da rádio liceu com abordagens de diversos temas ...d24</p>	<p>Realização de actividades</p> <p>Extra curricular</p>	4
--	--	---

Análise dos conteúdos das respostas das entrevistas: PCDLAC

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq. UR	Freq. Sub categ
Representações sobre Educação Inclusiva	Noções de Inclusão	Não deixar ninguém de fora	2	2
	Definições de Educação Inclusiva	Educação para todos	3	3
	Definições de Escola Inclusiva	Escola para todos	3	3
Orientações nacionais	Normas legais nacionais de inclusão	Constituição da República	1	2
		Lei de Base dos Sistema Educativo	1	
		criação dos núcleos concelhios de		

sobre educação inclusiva.	Medidas de Políticas nacionais de Inclusão	Educação Inclusiva	1	5
		Ação de formação dos técnicos para atenderem alunos com NEE	1	
		Ações de sensibilização da sociedade no domínio da inclusão	2	
		Construção de escolas para todos entre os quais com NEE	1	
Direcção e Gestão da Escola	Estilo de liderança/ gestão da Direcção	Gestão Democrática	1	2
		Gesta Participativa	1	
		Gestão Autocrática	-	
	Tipo/Forma de comunicação	Existência de uma comunicação regular entre a direcção e os alunos	1	3
		Existência de uma comunicação regular entre a direcção e os professores	1	
		Existência de uma comunicação regular entre a direcção e a comunidade escolar	1	
	Delegação/descentralização dos poderes	Existência de uma gestão desconcentrado	1	1

Cultura Escolar	Caracterização da Cultura reinante no contexto escolar	Existência de bom relacionamento entre elementos da comunidade escolar	2	10
		Respeito à diversidade dos alunos	1	
		Ausência de Discriminação dos alunos e professores	5	
		Existência de um Ambiente escolar organizado e agradável	2	

Análise dos conteúdos das respostas das entrevistas: PCDLAC

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq. UR	Freq SubCateg
	Obstáculos à inclusão	Restrição imposta pela Lei de acesso e permanência no ensino secundário	1	2
		Dificuldades financeiras das famílias	1	
	Factores facilitadores de inclusão	Existência de muita sensibilidade por parte dos quadros da escola.		1

Criação e desenvolvimento de Escola Inclusiva			1	
	Mudanças necessárias	construção de rampas de acesso para deficientes físicos	2	8
		Aquisição de materiais especiais para educação dos alunos com cegueira e surdez	3	
		Formação e capacitação dos professores para acompanharem alunos	2	
		Intervenção nas mentalidades tornado as mais adequadas a uma educação para todos	1	
	Práticas inclusivas no contexto escolar	Mobilização dos recursos diversos que atendam as NEE dos alunos	1	5
		Realização de actividades Extra curricular	4	
		Mobilização de padrinhos para alunos com problemas financeiros	1	

Práticas de Gestão Escolar Inclusiva	Acções desenvolvidas pela direcção no sentido da inclusão	Criação do gabinete de Orientação escolar e vocacional dos alunos	1	5
		Destacamento de psicólogos para acompanharem alunos	1	
		Criação de mediateca para alunos	1	
		Criação do grupo desportivo e cultural	1	

ANEXO E: Guião dos questionários para os Directores de turma

Dimensão	Tema	Objectivos	Questões
Introdução	Perfil do inquerido	Recolher informações sobre o perfil do inquerido	Sexo____ Formação Académica____ Idade_____ Nome da Escola_____ Tempo de serviço na escola____ Nível em que é Director_____
Visão sobre o conceito de inclusão, educação inclusiva e escola inclusiva	Conceito de Inclusão, Educação Inclusiva Escola Inclusiva	Identificar o conhecimento que cada inquerido possui sobre os conceitos de Inclusão, Educação Inclusiva e Escola Inclusiva	1 __Prezado, Director diga de forma sucinta o que significam para si as noções seguintes: 1.4 Inclusão_____ 1.5 Educação inclusiva_____ 1.6 Escola Inclusiva_____
Conhecimento sobre as normas legais nacionais sobre inclusão	Normas Legais Nacionais sobre Inclusão	Avaliar o grau do conhecimento do inquerido sobre as normas legais Nacionais sobre a inclusão	2 Tem conhecimento de alguns instrumentos legais nacionais de promoção da Educação Inclusiva? ()SIM ()NÃO . Se SIM enumere-os. _____
Conhecimento sobre			

As Políticas nacionais de inclusão	Políticas Nacionais sobre a Inclusão	Identificar o conhecimento do inquirido sobre as políticas nacionais de Inclusão	<p>3__Pode enumerar algumas medidas de políticas desenvolvidas pelos governos cabo-verdianos, a partir de 1990, com vista a promoção da Educação Inclusiva? ()SIM ()NÃO</p> <p>Se SIM, enumere-as _____</p>
Caracterização do estilo de liderança/gestão e da cultura reinante na escola	Estilo de Liderança/Gestão e Cultura reinante na escola	<p>Identificar as percepções/representações do inquirido sobre o estilo de liderança/gestão da Direcção</p>	<p>4__ A Direcção no processo de tomada de decisões:</p> <p>4.1 Leva em conta as opiniões dos alunos? () SIM ()NÃO</p> <p>4.2 Escuta as opiniões dos professores? () SIM () NÃO</p> <p>4.3Considera as opiniões dos Pais e E. E. ()SIM () NÃO</p> <p>4.4 Escuta as opiniões do corpo não docente () SIM ()NÃO</p> <p>5__A Direcção no processo de gestão utiliza as estratégias de delegação de poderes através dos:</p> <p>5.1 Coordenadores Pedagógicos? SIM_____ NÃO_____</p> <p>5.2 Directores de turmas? _____SIM NÃO_____</p> <p>5.3 Outros elementos da Direcção?_____SIM NÃO_____</p> <p>5.4 Elementos da Associação dos estudantes? SIM_____ NÃO_____</p> <p>5.5 Agentes de serviços gerais? SIM_____ NÃO_____</p> <p>6__ A Direcção socializa regularmente as decisões tomadas com a comunidade escolar?</p> <p>(SIM) (NÃO)</p> <p>Se sim, de que forma faz a socialização?</p> <p>6.1 Através de encontros frequentes com os professores? SIM____ NÃO _____</p> <p>6.2 A través de avisos e comunicados afixados no átrio da escola? SIM_____ NÃO ____</p> <p>6.3 Através de circulares nas turmas? SIM_____ NÃO _____</p>

			6.4 Através de encontros com os alunos? SIM_____NÃO_____ 6.5 Através da Publicação de Boletins Informativos? SIM_____NÃO_____ 6.6 Através da Rádio? SIM_____NÃO_____
--	--	--	--

Dimensão	Tema	Objectivos	Questões
Idem	Idem	_____ _____ Avaliar as percepções do inquerido sobre o clima escolar.	5__A Direcção no processo de gestão comunica regularmente com: 5.1 Corpo docente: (SIM) (NÃO) 5.2 Corpo discente : (SIM) (NÃO) 5.3 Pessoal não docente: (SIM) (NÃO) 5.4 Pais e Encarregados de Ed: (SIM) (NÃO) 5.5 Instituições públicas e privadas da comunidade aonde está inserida? (SIM) (NÃO) 6__Considera que existe uma boa relação entre: 6.1 Direcção e os professores? 6.2 Direcção e os agentes de serviços gerais? 6.3 Direcção e os alunos? 6.4 Professores e os agentes de serviços gerais?

			<p>6.5 Alunos e os agentes de serviços gerais?</p> <p>7__Considera que a Direcção reconhece e incentiva o sucesso académico dos alunos? Se Sim, por meio de que?</p> <p>8__Considera que a Direcção reconhece e incentiva o sucesso profissional do pessoal docente e não docente? Se sim, Por meio de que?</p> <p>9__Existe o cumprimento das normas e regulamento escolar por parte dos alunos, professores e pessoal não docente? Se Sim Justifique. Se não Justifique.</p> <p>10 Existe a prática de se ter um período de portas abertas à comunidade? Se sim como avalia esta prática?</p>
Identificação de Práticas Inclusivas	Práticas educacionais Inclusivas	Avaliar as representações do inquirido sobre as práticas inclusivas na escola	<p>11 __As medidas de gestão da Direcção levam em conta:</p> <p>11.1 A Diversidade dos alunos? (SIM) (NÃO)</p> <p>11.2 As Necessidades dos professores? (SIM) (NÃO)</p> <p>11.3 Os meios disponíveis e necessários para o processo de ensino e aprendizagem? (SIM) (NÃO)</p> <p>12__A forma de gestão da Direcção contribui para promoção de:</p> <p>12.1 Entreaajuda entre os alunos no contexto escolar (SIM) (NÃO)</p> <p>12.2 Entreaajuda entre professores no contexto escolar SIM_____ NÃO_____</p> <p>12.3 Colaboração entre os alunos no contexto escolar (SIM) (NÃO)</p> <p>12.4 Colaboração entre os professores no contexto escolar SIM_____ NÃO_____</p> <p>12.5 Respeito mútuo no contexto escolar (SIM) (NÃO)</p> <p>12.6 Valorização da diversidade no contexto escolar (SIM) (NÃO)</p>
Identificação de Obstáculos à Inclusão	Obstáculos à Inclusão no contexto escolar	Identificar as representações do	<p>13 __Na sua escola existem obstáculos à inclusão(SIM) (NÃO)</p> <p>Se SIM enumere-os</p>

		inquirido sobre os obstáculos à Inclusão	Se não, justificar
Identificação de factores facilitadores de Inclusão	Factores facilitadores da inclusão no contexto escolar	Averiguar a visão do inquerido sobre os factores facilitadores de inclusão	14__ Na sua escola existem facilidades à inclusão Se SIM, enumere-as Se não, justificar
Criação e d. escolas inclusivas	Criação e d. escolas inclusivas	Identificar o conhecimento do inquerido sobre...	15__ A Direcção tem feito algumas acções visando o desenvolvimento de Escola inclusiva? SIM NÃO. Se SIM Enumere-as , Se não, justificar 16__ Considera que existem desafios a vencer para o desenvolvimento de escola inclusiva de forma efectiva? Se Sim enumere-os, Se não justifique.

ANEXO F: Guião de entrevistas para o PCD e Director

Dimensão	Tema	Objectivos	Questões
Introdução	<p>Perfil do entrevistado</p> <p>Negociação para a Realização da entrevista</p>	<p>Recolher informações sobre o perfil do entrevistado</p>	<p>Sexo____ Formação Académica____ Idade____</p> <p>Nome da Escola____ Tempo de serviço na escola____ Tempo de serviço no cargo____</p>
Visão sobre o conceito de inclusão, educação inclusiva e escola inclusiva	<p>Conceito de Inclusão,</p> <p>Educação Inclusiva</p> <p>Escola Inclusiva</p>	<p>Identificar o conhecimento que cada entrevistado possui sobre os conceitos de Inclusão, Educação Inclusiva e Escola Inclusiva</p>	<p>1__O que significam para o senhor as seguintes noções: Inclusão; Educação Inclusiva e Escola Inclusiva?</p>
Conhecimento sobre as normas legais nacionais sobre inclusão	<p>Normas Legais Nacionais sobre Inclusão</p>	<p>Avaliar o grau do conhecimento do entrevistado sobre as normas legais Nacionais sobre a inclusão</p>	<p>2__Que instrumentos legais nacionais que promovem a política da Educação Inclusiva o senhor pode citar?</p>
Conhecimento sobre As Políticas nacionais de inclusão	<p>Políticas Nacionais sobre</p>	<p>Identificar o conhecimento que o entrevistado possui sobre as medidas de políticas nacionais sobre a Inclusão</p>	<p>3__O Senhor poderia enumerar algumas medidas de políticas desenvolvidas pelos governos cabo-verdianos, a partir de 1990, com vista a promoção da</p>

	a Inclusão		Educação Inclusiva?
Caracterização do estilo de liderança/gestão e da cultura reinante na escola	Estilo de Liderança/Gestão e Cultura reinante na escola	Identificar as percepções do entrevistado sobre o estilo de liderança/gestão da Direcção	<p>4- Como são tomadas as decisões na escola nos diferentes domínios, administrativo, financeiro, pedagógico, alunos e relação com a comunidade?</p> <p>5- Considera que existe comunicação regular entre a Direcção e os Professores?</p> <p>6. Considera que existe comunicação regular entre a Direcção e os Alunos?</p> <p>7. Senhor Director, como caracteriza o estilo de liderança da Direcção da escola?</p>

Dimensão	Tema	Objectivos	Questões
Idem	Idem	Avaliar as percepções do entrevistado sobre o clima escolar .	<p>8-Considera que existe clareza para os professores, alunos e pais sobre os objectivos de aprendizagem que devem ser alcançados pelos alunos?</p> <p>9-No geral como caracteriza a relação entre a Direcção e os alunos, entre estes e os professores?</p> <p>10- Existe comunicação regular entre a escola e a comunidade aonde se insere?</p> <p>11- A escola envolve os pais nas actividades da mesma? Dê exemplos.</p> <p>12. Considera que o ambiente escolar é bem organizado e agradável!? Justifique.</p>

Identificação de Práticas Inclusivas	Práticas educacionais Inclusivas	Avaliar as representações do entrevistado sobre as práticas inclusivas na escola	<p>13__Como avalia a forma como os alunos, professores, pessoal não docente lidam com a diversidade cultural, social e escolar no contexto escolar?</p> <p>14. Considera que a Direcção da Escola tem compromisso e preocupação com os alunos e em responder às suas necessidades? Justifique</p> <p>15. Considera que os Professores da Escola têm compromisso e preocupação com os alunos e em responder às suas necessidades? Justifique</p> <p>16. Existem crianças ou jovens com NEE a frequentar a escola que dirige? Quantas? Que deficiências possuem?</p> <p>17. Que medidas de integração dessas crianças são adoptadas?</p>
Identificação de Obstáculos à Inclusão	Obstáculos à Inclusão no contexto escolar	<p>Identificar as representações do Entrevistado sobre os obstáculos à Inclusão</p>	<p>18__ Quais são os obstáculos que mais têm condicionado a implementação de práticas inclusivas na sua escola?</p> <p>19. Existem práticas discriminatórias na sua escola? Se sim, dê exemplos. Se não, justifique.</p> <p>20. Como são minimizadas ou combatidas as práticas discriminatórias existentes?</p>
Identificação de factores facilitadores de Inclusão	Factores facilitadores da inclusão no contexto escolar	<p>Averiguar a visão do entrevistado sobre os factores facilitadores de inclusão</p>	<p>21__O senhor poderia identificar alguns factores que facilitam a inclusão na sua escola?</p> <p>22__Qual é o seu posicionamento face a inclusão em sala de aula e nos espaços recreativos da escola?</p> <p>23_O senhor acha que a gestão da Direcção da Escola é favorecedora da inclusão das Crianças e jovens com NEE? A escola é inclusiva? Justifique?</p> <p>24. O Senhor poderia apresentar as principais acções desenvolvidas pela Direcção com vista a criação e desenvolvimento de escola inclusiva?</p>

Criação e desenvolvimento de escolas inclusivas	Criação e desenvolvimento de escola Inclusiva	Conhecer as perspectivas do entrevistado e as acções a serem desenvolvidas para fazer vingar a escola inclusiva	25__Senhor Director, aponte algumas mudanças necessárias para desenvolvimento de escola inclusiva, de forma efectiva?
---	--	--	--

Anexos G: Representação dos inquiridos do LAC

Tabela comparativa - as representações dos DT sobre Noção de Inclusão					
DTLAC			DTESCJ		
Resposta	Freq	%	Resposta	Freq	%
Abranger todos os alunos no sistema educativo	12	31,6	Integração social	8	50
Forma de dar oportunidade às pessoas	8	21,1	Inserção	2	12,5
Estar inserido integrado em sociedade	9	23,7	Dar oportunidade às pessoas	5	31,3
Não deixar ninguém de fora	1	2,6	Não diferenciar ninguém	1	6,3
Sem resposta	8	21,1	Total	16	100
Total	38	100			

Tabela comparativa - as representações dos DT sobre Noção de Educação Inclusiva					
DTLAC			DTESCJ		
Resposta	Freq	%	Resposta	Freq	%
Processo de planejamento, visando o atendimento das crianças com NEE	1	2,6	Educação para todos	10	62,5
Processo que visa o desenvolvimento integral e pleno dos alunos	6	15,8	Educação Integrada	4	25
Processo que visa incluir todos dentro da esfera educativa	8	21,1	Processo de socialização	1	6,3
Educação para todos, para a diversidade	17	44,7	Promoção de participação de todos	1	6,3
Sem resposta	6	15,6	Total	16	100
Total	38	100			

Tabela comparativa - as representações dos DT sobre Noção de Escola Inclusiva					
DTLAC			DTESCJ		
Resposta	Freq	%	Resposta	Freq	%
Escola para todos os alunos	19	50%	Escola para todos	7	43,8
Escola que recebe alunos com NEE	5	13,2	Escola aberta	2	12,5
Escola que reúne todas as condições para a prática educativa	4	10,5	Escola que valoriza as diferenças	2	12,5
Escola voltada para a comunidade	2	5,3	Escola que integra os alunos portadores de deficiência	4	25
Sem resposta	7	18,4	Escola especializada	1	6,3
Escola que educa para a inclusão	1	2,6	Total	12	100
Total	38	100			

Tabela comparativa – os conhecimentos dos DT sobre normas nacionais de inclusão					
DTLAC			DTESCJ		
Resposta	Frequência	%	Resposta	Frequência	%
Sim	8	21,1	Sim	7	56,3
Não	30	78,9	Não	9	43,8
Total	38	100	Total	16	100

Tabela comparativa – os conhecimentos dos DT sobre medidas de políticas nacionais de inclusão					
DTLAC			DTESCJ		
Resposta	Frequência	%	Resposta	Frequência	%
Sim	9	23,7	Sim	6	62,5
Não	29	76,3	Não	10	37,5
Total	38	100	Total	16	100